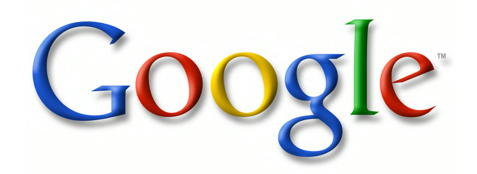
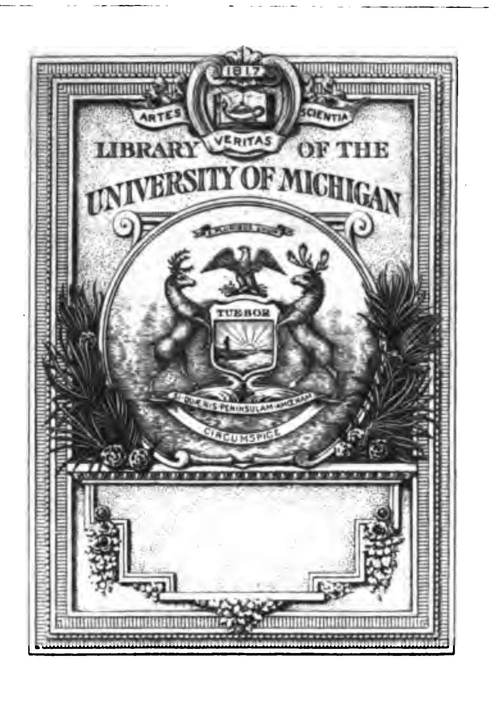



1817
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

Vorlesungen

über

Allgemeine Pädagogik.

Von

Dr. Tuiskon Ziller,

Professor an der Universität Leipzig.



Leipzig,

Verlag von Heinrich Matthes (C. F. Schilde).

1876.

Meinen lieben Freunden

im Verein für wissenschaftliche Pädagogik

zum 4. Mai 1876.

Vorwort.

Die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ lasse ich so erscheinen, wie ich sie ihrem wesentlichen Inhalte nach im Sommersemester 1875 an der hiesigen Universität gehalten habe. Ich will dadurch zu einem relativen Abschluss bringen, was ich früher darüber veröffentlicht habe. Es geschieht das auf Grund einer vollständigen Revision meiner älteren pädagogischen Arbeiten und theilweise unter Abänderung des Plans, den ich für den Abschluss im Voraus entworfen hatte. Durch beides sind zwar meine auf dem Boden der Herbartischen Philosophie und Pädagogik erwachsenen Grundüberzeugungen nicht alterirt worden. Aber die „Einleitung in die Pädagogik“ ist umgearbeitet, die „Regierung“ auf dem Begriff der mittelbaren Tugend neu auferbaut worden. Die allgemeine Methodik des Unterrichts, die freilich eine Ergänzung durch die specielle Methodik aufs dringendste fordert, ist hier zum ersten Male in Verbindung mit einer entsprechenden Erweiterung der „Grundlegung“ des Unterrichts von mir dargestellt worden, und auch die Lehre von der unmittelbaren Charakterbildung hoffe ich einige Schritte weiter geführt zu haben. Vielleicht werden selbst den principiellen Wissenschaften die detaillirten Ableitun genaus ihnen für ein specielles Gebiet von einigem Werthe sein.

Gesetzgebung und Staatsverwaltung, Leben und Schule scheinen allerdings gegenwärtig in einer ganz anderen Richtung sich zu bewegen, als die Vorlesungen im Auge haben, und das

scheint sich vorläufig nach Lage der Verhältnisse gar nicht abändern zu lassen. Aber auch die philosophischen Wissenschaften, mit denen die wissenschaftliche Pädagogik in durchgängigem Einklang stehen muss, scheinen den ethisch-praktischen Studien noch nicht so entgegen zu kommen, wie es wünschenswerth ist, und vornehmlich scheint der Gesichtspunct einer allgemeinen philosophischen und ethisch-religiösen Weltansicht viel zu sehr zurückzutreten. Das Letztere lässt sich glücklicher Weise sicherlich abändern, und es lässt sich auch nunmehr an einer Universität meiner Ueberzeugung nach im Nothfall ohne die Unterstützung eines Seminars der Ausbau der speciellen Methodik und der Schulwissenschaften wenigstens vorbereiten.

Leipzig, 12. Januar 1876.

T. Ziller.

Inhalt.

Seite

B. Die allgemeine Unterrichtsmethodik.

a. Die Bearbeitung des Vielen.

b. Bedingungen des Interesse.

III. Die Zucht oder Charakterbildung.

Einleitung in die allgemeine Pädagogik.

---

§ 1.

Der Erfahrungsbegriff der Erziehung.

Vom Erfahrungsbegriff der Erziehung kann man nicht in demselben Sinne sprechen, in dem die Fundamentalwissenschaften der Philosophie, Ethik oder in weiterem Sinne Aesthetik und Metaphysik, von Erfahrungen sprechen. Hier sind es die unmittelbar gewissen Ausgangspuncte der Untersuchung, die einer weiteren Begründung nicht bedürfen. Erfahrungen in diesem Sinne können in einer abgeleiteten Wissenschaft, wie die Pädagogik ist, nicht vorkommen. Aber von jeder Erkenntniss, die wissenschaftlich durchgebildet ist, kommen gewisse Vorstellungsweisen auch in populären Gedankenkreisen vor. Sie können freilich auch mit ganz falschen Vorstellungsweisen verbunden sein und fordern deshalb leicht den Zweifel heraus, über den mit Hilfe der Erfahrung sich nicht entscheiden lässt. Sie haben überhaupt bald mehr, bald weniger Werth, den die betreffende Wissenschaft erst festzustellen hat. Die populäre Erkenntniss reicht auch bald mehr, bald weniger weit. Bei der Erziehung, scheint es, kann man im Voraus darauf rechnen, dass sie ziemlich weit reichen wird. Wir sind ja selbst Gegenstand der practischen Erziehung gewesen, sind besser, schlechter erzogen worden. Wir haben fortwährend um uns und neben uns erziehen sehen und vielleicht selbst in der einen oder andern Beziehung schon Versuche im Erziehen gemacht. Ein Jeder hat also über Erziehung einen gewissen Kreis von Erfahrungen, und solche Erfahrungen können zwar nicht, wie in den Fundamentalwissenschaften, als unumstösslich und unmittelbar gewisse Erkenntnisse gelten; es hat aber doch auch für abgeleitete Wissenschaften Werth, sie zusammenzustellen und von ihnen bei der Betrachtung auszugehen. Leser und Hörer wissen dann genau, was der Redende oder Schreibende meint. Beide Theile sind gewiss,

dass sie dasselbe im Sinne haben, und das ist für den ersten Anfang schon von Wichtigkeit. Wir wollen deshalb auch zuvörderst die Züge, die Merkmale vom Begriff der Erziehung aufsuchen, die schon in populären Gedankenkreisen vorkommen.

Das Erste ist das: die Erziehung bezieht sich nur auf eine Art von Wesen. Am deutlichsten wird es, wenn man daran denkt, dass der Erzieher zugleich Lehrer, Seelsorger ist. Dann wird man gewiss nicht meinen, Pflanzen, Thiere würden auch erzogen. Mancherlei Gewöhnungen kommen freilich auch bei ihnen vor, und besonders Thiere werden dressirt, so abgerichtet, wie sie den Zwecken des Menschen am besten dienen. Aber das ist keine Erziehung. Erziehung findet nur bei Menschen statt, denn nur bei ihnen kann von Unterricht, Seelsorge die Rede sein, sagt uns die Erfahrung. Warum aber diese Beschränkung anzunehmen sei, leuchtet nicht unmittelbar ein, und noch eine andere Schwierigkeit macht sich fühlbar: auch zur Erziehung gehören gar manche Gewöhnungen; auch Menschen, die erzogen werden, müssen sich an gar Vieles gewöhnen. Es fragt sich deshalb: sind diese Gewöhnungen ebenso zu betrachten, wie Gewöhnungen bei Pflanzen, Thieren? Nach der Erfahrung werden wir uns nicht getrauen, darüber sogleich zu entscheiden. Es bleibt also eine offene Frage.

Dagegen ein Zweites bietet uns die Erfahrung zuverlässig dar: Menschen werden nicht immer, während der ganzen Lebenszeit erzogen. Das geschieht nur in der frühesten Jugend, in der Kindheitsperiode. Nicht Erwachsene, sondern Kinder sind Gegenstand der Erziehung. Erwachsene leiten, bestimmen sich selbst. Sie weisen die Erziehung zurück, selbst wenn es scheinen möchte, dass sie ihrer bedürftig seien, dass dieselbe ihnen Heilsames darbieten könne. Die Erfahrung ist ganz unzweideutig. Ob aber die Beschränkung berechtigt ist, und eventuell warum, leuchtet wiederum nicht sofort ein. Wenn sie wirklich giltig ist, so ist gewiss nicht daran zu denken, dass Völker und Staaten erzogen werden. Denn das sind Vereinigungen von Erwachsenen. Von einer Staatserziehung ist aber schon seit Plato häufig alles Ernstes gesprochen worden.

Dazu kommt ein Drittes, was uns die Erfahrung lehrt: die Art, wie sich der, welcher erzieht, zu dem zu Erziehenden im Allgemeinen verhält, wie sich der Erzieher auf diesen bezieht. Offenbar darf der Erzieher den, der erzogen werden soll, sich nicht selbst überlassen. Das ist gewiss keine Erziehung. Er muss sich vielmehr um den Erziehenden bekümmern und bemühen. Er

darf nicht passiv abwarten, was und wie dieser etwas werde, sondern muss selbst Absichten in Bezug darauf hegen, muss aus ihm etwas zu machen suchen, muss ihn bilden, ausbilden, entwickeln, bestimmen wollen (freilich sehr unbestimmte Ausdrücke, wie sie der populäre Sprachgebrauch liebt), und er muss auch dafür sorgen, dass sich seine Absichten verwirklichen. Der zu Erziehende muss aber auch wirklich in Folge der Absichten der Erziehung etwas werden. Und dafür sorgt die Erziehung nicht etwa in der Erwartung, wenn sie unthätig sei, möchte aus dem Menschen gar nichts werden. Sie weiss vielmehr recht wohl, irgend etwas würde er werden, auch wenn man durch Erziehung nicht für ihn sorgte, ihn nicht dadurch bestimmte. Er würde es auch unter den unabsichtlichen, zufälligen Einwirkungen werden, denen er unfehlbar ausgesetzt ist. Aber man darf ihn nicht dem Zufall überlassen, heisst es dann. Wohl kann man Zufälliges zulassen, wenn es den Absichten entspricht. Man muss ihm aber auch entgegenwirken, wo es nöthig scheint. Nur ist es nicht genügend, dass blos Absichten gehegt werden, sondern sie müssen verwirklicht werden, wie wir schon sagten. Eben deshalb ist es nicht ausreichend, wenn sie vereinzelt wirken, blos hier und da einmal, also gleichsam stossweise und so, dass das Einwirken dann wieder nachlässt und aussetzt, oder wenn die Mittel und Kräfte, die den Erfolg herbeiführen sollen, nur zufällig beisammen sind und vielleicht zum Theil sich auch widerstreiten, folglich aufheben, oder wenn die Absichten in falschem Verhältniss zu einander stehen, so dass vielleicht für das Wichtigste gar nicht oder nicht in rechter Weise gesorgt ist. So würden immer die Absichten viel zu schwach wirken und der Erfolg, dass sie auch verwirklicht würden, wäre nicht gesichert. Damit sie Stärke gewinnen und damit der beabsichtigte Erfolg erreicht werde, dazu gehört: die Absichten müssen in einem Plane vereinigt werden, d. i. in ihm müssen sie so zusammenhängen, dass die Kräfte und Mittel, die angewendet werden, ein System bilden, d. i. wieder: das Einzelne muss im Verhältniss zu einander und zum Ganzen richtig abgemessen sein, alle für den Erfolg nothwendigen Kräfte müssen vollständig beisammen sein und wirklich zusammenwirken und genau zusammenstimmen, so dass sie sich gegenseitig unterstützen und verstärken; sie müssen aber auch continuirlich wirken, also eine solche Reihe von Jahren hindurch, wie für den Erfolg nothwendig ist. Erst dann können Absicht und die von ihr in Bewegung gesetzten Kräfte eine solche Stärke gewinnen,

die den Erfolg sichert. Erst dann können sie auch zuverlässig ein Uebergewicht erlangen über zufällige oder vereinzelt und vielleicht im falschen Verhältniss wirkende Einflüsse; diese braucht man folglich auch nur dann ernstlich zu fürchten, wenn kein systematisches Zusammenwirken stattfindet.

Daran schliesst sich ein vierter Zug, der in unserer Erfahrung von der Erziehung vorkommt. Durch unsere planmässigen Absichten soll bei dem zu Erziehenden etwas ausgebildet, entwickelt werden in seiner frühen Jugend, haben wir gefunden. Das ist aber nicht so zu verstehen, als ob es genüge, wenn es nur zu Stande gekommen sei. Dann könne es auch wieder verschwinden, und es brauche keine Spur von der erreichten Bildung zurückzubleiben. Ein solches Resultat, sagt man sich, wäre der Bemühungen und Anstrengungen des Erziehers nicht werth. Es wird deshalb ein bleibendes Resultat erstrebt. Die Bildung, die der zu Erziehende durch die Erziehung gewinnt, soll Festigkeit erlangen. Es soll dadurch bei ihm eine bleibende Gestalt erreicht werden, und es fragt sich deshalb, welche Bildung, welche Gestalt bei dem Kinde erreicht werden soll.

Auch darüber gibt die Erfahrung einigen Aufschluss, und das ist das Fünfte, was wir hervorzuheben haben. Durch die Erziehung soll nicht der Körper des Kindes ausgebildet werden; denn wo es sich unmittelbar um Pflege und Gedeihen des Körpers handelt, da wendet man sich nicht an den Erzieher, sondern an den Arzt. Durch die Erziehung soll vielmehr das Innere des Kindes ausgebildet werden, sein Geist soll dadurch eine nicht bloss vorübergehende, sondern bleibende Gestalt annehmen. Allerdings steht erfahrungsmässig die leibliche und geistige Natur mit einander in Wechselwirkung. Der Geist wird gehindert, wenn der Körper sich nicht in einer ihm angemessenen Verfassung befindet. Umgekehrt wird er gefördert, wenn zugleich für leibliches Wohlbefinden gesorgt ist. Es darf mindestens kein andauerndes Missverhältniss zwischen geistigen und leiblichen Zuständen sich ausbilden. Insoweit muss auch die Erziehung das leibliche Befinden des Kindes im Auge behalten. Wo sie aber für den Körper thätig ist, da handelt sie nicht selbständig. Sie ist dann von Physiologie und Medicin abhängig, und handelt nach deren Anordnungen. Bei dem Erzieher sind beide Seiten der Fürsorge, die für körperliches und geistiges Wohl, nur zufällig vereinigt. Er ist als solcher nur Lehrer, Seelsorger des Kindes. Nur die Sorge für dessen geistiges Leben

ist bei ihm wesentlich, und wenn von physischer Erziehung gesprochen wird, so ist das folglich nach unserer Erfahrung eine contradictio in adjecto, ein Begriff, der logisch verboten ist. Hat die Erfahrung hierin Recht, so wäre es ein Irrthum von Locke, Rousseau, Beneke, Fröbel, nach dem Vorgang der Alten die physiologische Seite in die Erziehung hereinzuziehen, und diesen Irrthum würde die neuere sogenannte anthropologische, auf Körper und Geist gleichmässig berechnete Richtung der Erziehung weiter fortpflanzen. Consequent würde die gleichmässige Berücksichtigung des Körpers nur für den psychologischen Materialismus sein, der kein selbständiges Seelenwesen anerkennt, und bei dem folglich die Betrachtung über leibliche und die über geistige Entwicklung untrennbar verbunden sind, bei dem geistiges Leben nur eine Art der Ausbildung des leiblichen Lebens ist. Eine weitere Consequenz ist dann freilich auch, dass nur Physiologen und Mediciner Erzieher sein können. Unserer Erfahrung würde das aber nicht entsprechen, und bei ihr bleiben wir vorläufig stehen. Die Theorie der Erziehung und des Geisteslebens überhaupt hat sich auch ganz selbständig neben der Physiologie und Medicin ausgebildet. Ob aber hier nicht etwa Mängel der Theorie und des Lebens vorliegen, lassen wir jetzt dahingestellt, wo wir nur eine populäre, nicht durch eine wissenschaftliche Theorie geprüfte Ansicht über die Erziehung darstellen wollen.

Gehen wir vielmehr zu dem sechsten und letzten Punkte über, den die Erfahrung an die Hand gibt. Aus ihr ist nämlich auch die Art der erzieherischen Einwirkung auf den kindlichen Geist in einer gewissen Beziehung bestimmbar. Denn an sich kann man den Menschen als Einzelnen ins Auge fassen, man kann sich ihm aber auch mit Rücksicht auf die Gesellschaft, man kann sich ihm als künftigem Glied der Gesellschaft widmen. Im letzteren Falle würde der Einzelne nur als ein Mittel für den gesellschaftlichen Zweck in Betracht kommen, als Einzelner würde er keinen selbständigen Werth haben, würde er keine besondere Fürsorge verdienen. Wie ist es damit erfahrungsmässig? Vorzüglich im frühesten Alter des Kindes wird an seine Bedeutung, an seinen Werth für das Ganze der Gesellschaft sicherlich nicht gedacht. Auch wenn das Kind gebrechlich, schwächlich ist, wenn sein Eintritt in die Gesellschaft vielleicht zweifelhaft oder unwahrscheinlich ist, wird ihm doch auf dem gegenwärtigen Culturstandpunkt dieselbe liebevolle, hingebende Fürsorge zu Theil, wie da, wo das Gegentheil bei ihm stattfindet, und eine solche Fürsorge wird ihm nicht blos in leib-

licher, sondern auch in geistiger Hinsicht gewidmet. Die Erziehung gilt also wenigstens zu Anfang dem Einzelnen als solchem. Allmählig kommen wohl Erwägungen hinzu, was er dem Ganzen der Gesellschaft durch seine Thätigkeit sein kann und leisten soll. Das kann aber für die Erziehung keine wesentliche und nothwendige Rücksicht sein; denn sie ist ja auch da vorhanden, wo diese Rücksicht fehlt. Entscheiden lässt sich allerdings darüber wiederum jetzt noch nicht. Wenn aber die Erfahrung Recht hat, so darf man auf den Geist nicht so einwirken, wie es die Alten und die mittelalterliche Kirche thaten: sie sorgten nur insoweit und insofern für ein Kind, als sie hoffen konnten, an ihm ein künftiges brauchbares Glied der Gesellschaft zu gewinnen. Der antike Staat durfte es daher auch aussetzen und tödten, wenn zu erwarten stand, dass es ihm nicht nützen würde. Es gab nur eine Erziehung für den Staat. Die mittelalterliche Kirche konnte die intellectuelle Seite des Kindes ganz ignoriren, soweit sie nicht unmittelbar für die Kirche eine Bedeutung zu haben schien. Es gab nur eine Erziehung für die Kirche. Solche Theorieen stehen in Widerspruch mit der gegenwärtigen erfahrungsmässigen Vorstellungsweise. Darnach gebührt dem Einzelnen als solchem eine Fürsorge, dem Einzelnen als Menschen, wie es Pestalozzi ausdrückte; es handelt sich zunächst um das Heil der einzelnen Menschenseele, wie es im Geiste der Reformation der Kirche ausgesprochen wird. Dagegen will selbst die Schleiermacher'sche Schule die Erziehung nicht ohne Beziehung auf das Ganze der Gesellschaft betrachtet sehen. Dadurch entsteht aber immer die Gefahr, dass die Bildung des Einzelnen als solchen verkümmert wird; denn für die Gesellschaft kann er auch schon dann etwas leisten, kann er auch schon dann eine Bedeutung haben.

Wenn das richtig ist, dass die Erziehung dem Einzelnen als solchem gilt, so ist es z. B. falsch, wenn der Schulunterricht als ein Theil der Erziehung das sogenannte Classenbewusstsein erzeugt, d. i. wenn eine gewisse Bildung, Kenntniss, Fertigkeit, die hervorgebracht wird, nur im Ganzen der Classe vorhanden ist, aber nicht bei jedem Einzelnen, sondern entweder nur bei einzelnen Vertretern der Classe oder doch blos bruchstückweise bei allen — der eine weiss und kann dann dieses, der andere jenes von dem Ganzen, so dass das Ganze erst durch Zusammensetzung der Stücke zu Stande kommt, also namentlich nur durch Verknüpfung der Antworten, die bald dieser, bald jener auf die Fragen des Lehrers gibt. In diesem Falle ist keiner des Ganzen mächtig, keiner kann das Ganze dar-

stellen; in dem andern Falle, wo Einzelne die Classe vertreten, sind es wenigstens nicht Alle, sondern nur Auserwählte, und beides würde genügen, wenn die Wirkung auf das Ganze, hier auf die Classe, die Hauptsache wäre. Hat dagegen der Einzelne als solcher einen Werth und gebührt ihm eine besondere Fürsorge, handelt es sich um die einzelne Menschenseele, so müssen solche Veranstaltungen getroffen werden, dass Keiner dem fremd bleibt, was zur allgemeinen Menschenbildung gehört. Was auch nur für Alle gelehrt wird, es muss immer in das Einzelbewusstsein eines Jeden eindringen und das darf nicht etwa nur zufällig eintreten. Denn nach unserem Erfahrungsgrundsatz darf man ja den zu Erziehenden nicht dem Zufall überlassen.

Nunmehr können wir die verschiedenen Züge der Erziehung, die in der Erfahrung vorkommen, zusammenfassen. So entsteht der Erfahrungsbegriff der Erziehung: sie ist eine absichtliche, planmässige Einwirkung auf einen Menschen, und zwar auf den einzelnen Menschen als solchen in seiner frühesten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zweck, dass eine bestimmte, aber zugleich bleibende geistige Gestalt dem Plane gemäss bei ihm ausgebildet wird. Dieser Erfahrungsbegriff der Erziehung ist zugleich die Nominaldefinition von der Erziehung im Unterschied von ihrer Realdefinition. Bei dieser müssen alle einzelnen Merkmale giltig sein. So kann sie aber erst der Verlauf der Wissenschaft selbst feststellen. Bei unseren vor aller nähern Untersuchung aus der Erfahrung entlehnten Zügen ist es noch nicht gewiss, ob die einzelnen Züge richtig und berechtigt sind. Es ist uns bei ihnen schon mancher Zweifel aufgestossen, den wir nicht auf der Stelle lösen konnten, und sie könnten wirklich trügerisch sein. Nach unserer Erfahrung scheint es ja auch, als ob die Sonne sich um die Erde drehe, und es ist doch nicht wahr, und der Schein ist hier bekanntlich so überwältigend: selbst nachdem man sich wissenschaftlich überzeugt hat, dass die Bewegung der Sonne Täuschung ist, fahren wir doch beharrlich fort, die scheinbare Bewegung der Sonne zu sehen. So könnte also auch jedes einzelne Merkmal des Erfahrungsbegriffes der Erziehung auf Täuschung beruhen, und ganz gewiss ist wenigstens so viel: es ist durchaus nicht sicher, ob ein solcher Einfluss der Erziehung auf das Kind, wie wir ihn nach dem Erfahrungsbegriff voraussetzen müssen, wirklich möglich ist, und wenn er auch das wäre, so ist doch gar nicht gewiss, ob er gerechtfertigt, erlaubt ist. Am allergewissesten ist aber der Erfahrungsbegriff unvollständig. In ihm ist nicht einmal

bestimmt, welche geistige Gestalt das Kind annehmen soll. Solche halbe Anweisungen gibt die Erfahrung.

Allerdings macht unser Erfahrungsbegriff der Erziehung auch gar nicht den Anspruch darauf, die Wissenschaft selbst anticipiren zu wollen. Er will ja nur ein Ausgangspunkt für die Wissenschaft sein, und es wird sogar gut sein, wenn wir noch einige Schritte weiter im Gebiete der Erfahrung vorwärts gehen, ehe wir in das Ergänzen, Begründen oder Berichtigen des aus der Erfahrung Entlehnten eintreten.

§ 2.

Die Voraussetzungen des Erfahrungsbegriffes der Erziehung.

Der Erfahrungsbegriff der Erziehung setzt zunächst zweierlei an sich ganz entgegengesetzte Zustände bei dem Kinde voraus, die aber bei ihm nach einander folgen müssen.

Die Erziehung will zuerst sein geistiges Leben gestalten, es soll etwas werden unter dem Einfluss der Erziehung. Dabei ist offenbar vorausgesetzt, dass der Geist zugänglich für äussere Einwirkung und nachgiebig dafür sei. Er muss nachgiebig sein für das, was die Erziehung bei ihm beabsichtigt, er muss dafür Raum lassen, muss das Eingreifen, Einwirken von Seiten der Erziehung gestatten, er muss dadurch bestimmt, verändert werden können. Mit einem Wort: er muss **bildsam, bildungsfähig** sein; denn wäre er das nicht, so würde die Erziehung, die den Geisteszustand des Kindes nach ihren Absichten zu gestalten sucht, und die ihn bald diesen, bald jenen Veränderungen unterwerfen muss, unmöglich. Man kann freilich auch das Unmögliche versuchen. Versucht man es aber wirklich in unserem Falle, sucht man also absichtlich einzuwirken auf den kindlichen Geist, der keine Einwirkung gestattet, so denkt und handelt man unverständig. Denn etwas beabsichtigen heisst wollen, und wollen bedeutet etwas erstreben, von dem man unbedingt voraussetzt, dass man es erreichen kann. Setzt man das nicht voraus, so will man es nicht, sondern man wünscht, begehrt es höchstens, wie etwa das Kind mit dem ausgestreckten Arme den Mond zu fassen sucht, ohne sich Rechenschaft darüber gegeben zu haben, ob das auch möglich ist. Was man aber will, davon muss man wenigstens subjectiv überzeugt sein, dass man es nicht vergeblich erstrebt, dass möglich ist,

was man erstrebt. In unserem Falle will man dagegen, was man nach seiner eignen Ueberzeugung nicht kann, sondern für unmöglich hält; denn man will einwirken auf den kindlichen Geist, und man ist doch zugleich überzeugt, dass er für äussere Einwirkung nicht nachgiebig, dass er nicht bildsam ist. Offenbar widerspricht sich das, und in dem, worin man sich widerspricht, ist man inconsequent oder unverständig.

Wie mit der Bildsamkeit, so ist es aber auch mit dem ganz entgegengesetzten geistigen Zustand, der nach dem Erfahrungsbegriff der Erziehung bei dem Kinde eintreten muss. Denn er soll nicht fort und fort veränderlich sein, sondern es soll auch ein Uebergang zur Festigkeit und Beharrlichkeit bei ihm eintreten, wodurch die weitere Bildsamkeit aufhört. Es sollen nicht immer andere und andere geistige Zustände bei ihm abwechseln unter den Einflüssen der Erziehung, sondern diese Gestaltungen sollen endlich auch mit dem Erfolg abschliessen, dass sich ein fest bestimmter, bleibender, beharrlicher Geisteszustand bei ihm ausbildet, der also nicht mehr wechselt, der nicht mehr veränderlich ist. Offenbar wird aber dabei wieder vorausgesetzt, dass der Geist solcher Festigkeit fähig ist. Hält man ihn derselben nicht für fähig, und versucht doch zu erziehen, so will man das Kind einer Festigkeit entgegenführen, die man selbst für unmöglich hält, und das widerspricht sich auch, man ist also wieder inconsequent und unverständig.

Nun gibt es aber eine Menge von Lehren in der Geschichte der Philosophie, die auch in die einzelnen Fachwissenschaften eingedrungen sind oder vielleicht sogar von ihnen herstammen. Diese lassen bald die eine, bald die andere Voraussetzung des Erfahrungsbegriffes der Erziehung nicht zu. Bald leugnen sie die ursprüngliche Bildsamkeit des kindlichen Geistes, bald leugnen sie, dass er einer solchen Festigkeit, eines solchen festbestimmten Charakters fähig sei, wie gleichfalls vorausgesetzt werden muss. So gibt es eine dualistische Lehre in Bezug auf das Verhältniss zwischen Geist und Leib, zwischen Geist und Aussenwelt. Darnach kann von aussen nichts hinüberwirken auf den Geist, und von dem Geist kann nichts hinüberwirken nach aussen. Aeusseres und Inneres sind völlig gegen einander abgeschlossene Gebiete, und eine Einwirkung von Seiten der Erziehung ist also unmöglich. Leibniz hat es zwar wahrscheinlich zu machen gesucht, es gebe eine von Gott prästabilirte Harmonie zwischen Innerem und Aeusserem. Darnach stehen beide in einem solchen Parallelismus zu einander, dass jedem Aeusseren ein bestimmter

Zustand des Inneren, jedem Inneren ein bestimmter Zustand des Aeusseren in festbestimmter, von Ewigkeit her geordneter Aufeinanderfolge entspricht (wie in einem andern Zusammenhang schon Spinoza lehrte). Alsdann scheint es wohl, dass ein Einwirken von der einen Seite auf die andere stattfindet, weil das, was auf beiden Seiten gleichzeitig geschieht, unter sich übereinstimmt, wie bei gleichgestellten Uhren. Aber es ist doch nur ein Schein, und ein wirkliches Einwirken, wie es nach dem Erfahrungsbegriff der Erziehung stattfindet, ist nicht möglich.

Schon nach der prästabilirten Harmonie ist die Aufeinanderfolge der geistigen Zustände unwandelbar festbestimmt. Sie ist es aber auch nach mancher Lehre von der Freiheit des Willens, namentlich nach der sog. transcendentalen Freiheitslehre von Kant, Origenes. Es gibt nämlich wirklich eine transcendentale, intelligibele Welt jenseits der Welt der Erscheinungen, in der wir leben und der alles Wahrzunehmende angehört. In jener intelligibelen Welt, in die nicht erst der Glaube, sondern schon unser Wissen eindringen kann, liegen alle ewig unveränderlichen Ursachen, wovon die Erscheinungswelt mit allen ihren wechselnden Zuständen eine Wirkung ist. Dieser intelligibelen Welt gehört nun nach jener transcendentalen Freiheitslehre auch der Geist und Wille des Menschen an, und er vermag sich dort völlig frei von allen äussern Einflüssen zu entscheiden; durch diese That nimmt er ein intelligibeles Wesen an, wovon alle zeitliche Erscheinung dessen, was er in der Wirklichkeit ist und wird, nur die Folge ist. Nach dieser Lehre besitzt der menschliche Geist eine unwandelbar feste, charaktermässige Bestimmtheit, wie der Erfahrungsbegriff der Erziehung als letztes Resultat ihrer Einwirkung auf das Kind voraussetzt. Aber diese Bestimmtheit ist bei ihm während der Zeit seines Daseins in der Wirklichkeit der Erscheinungwelt eine ursprüngliche, von Anfang an vorhandene, wobei aller äusserer, also auch erzieherischer Einfluss ausgeschlossen ist. Sie ist nur durch die eigne That des intelligibelen Willens zu Stande gekommen.

Diese Lehre wird vielfach noch jetzt als Stützpunkt der Ethik, und folglich zugleich der Religion betrachtet; sie ist aber auch durch eine populäre Vorstellungsweise abgeändert worden. Darnach bestimmt sich der menschliche Geist zwar gleichfalls durch seine eigene Willensthat in der intelligibelen Welt, mit Ausschluss jeder äusseren und auch der erzieherischen Einwirkung, aber die That muss nicht eine einmalige sein, der Wille kann sich mehrfach entschliessen, ja er

kann seine Entschliessungen stets wieder umändern. Darnach ist freilich nicht einmal eine feste geistige Gestalt, ein bleibender Charakter erreichbar, wie nach dem Erfahrungsbegriff der Erziehung durch die Erziehung erreicht werden soll und erreicht werden kann. Ein solcher wiederholter Entschluss liegt selbst der Vorstellungsweise Jacotot's zu Grunde, nach welcher der Einzelne sich jeder Zeit durch seinen Willen auf eine beliebige Stufe der Intelligenz erheben kann; er braucht nur zu wollen, weiter ist nichts erforderlich, und am wenigsten kann ihm von aussen her dazu verholfen werden, er hat einzig und allein seiner eignen Kraft zu verdanken, was er erreicht.

Es gibt andere Lehren, die festbestimmte, gesetzliche Reihenfolgen annehmen, in welche alles Geschehen und jeder Zustand hineingehört. So die Lehre des Fatalismus. Hier herrscht eine blinde Nothwendigkeit, bei der in alle Ewigkeit hin jedes spätere Glied durch die vorausgegangenen Glieder unabänderlich fest bestimmt ist. Daran vermag also auch keine Erziehungsabsicht etwas zu ändern, und es ist nur ein Schein, wenn man sich einbildet, es gebe eine selbständige Wirksamkeit, die einen Einfluss gewinnen könnte auf den kindlichen Geist. Was sie durch ihre Absichten zu bewirken scheint, ist immer die Folge eines unabänderlichen, absichtslosen Schicksalgesetzes, und ganz ähnlich ist es bei der Lehre des Monismus oder Pantheismus, der in den mannigfaltigsten Gestaltungen seit der zweiten Periode Fichtes während seines Aufenthaltes in Berlin durch Schelling, Hegel, Schleiermacher, Baader, Krause bis zu Lotze ausgebildet worden ist, und in neuerer Zeit auch in populären Formen von den Lichtfreunden und Deutsch-Katholiken an bis zu dem Protestantenverein herab. Das erste System der Art in der neuern Philosophie war das von Spinoza im 17. Jahrhundert, und daher werden alle diese Richtungen als Spinozismus zusammengefasst. Hier gibt es eine Entwicklungsreihe, wenigstens für die Reflexion. Diese Reihe geht aus von dem allgemeinsten Begriff der Welt, der mit dem Gottesbegriff identificirt wird. Sie folgt immer nothwendigen Gesetzen und schliesst auch die Entwicklung des Einzelnen ein. Hier beruht es wieder blos auf einem Schein, wenn vorausgesetzt wird, irgend eine Absicht der Erziehung könne eingreifen, um etwas abzuändern oder anders zu gestalten. Was auch geschehen mag, es ist das Product allgemeiner Weltgesetze. Zufällige Einflüsse, denen entgegengewirkt werden müsste, gibt es in allen diesen Lehren, bei der Lehre der prästabilirten Harmonie, bei

der transcendentalen Freiheitslehre, bei dem Fatalismus und Spinozismus, allerdings ebenso wenig.

Es gibt endlich sogar eine populäre religiöse Lehre, eine Art von Prädestinationslehre, welche zufällige Einflüsse und Einwirkungen der Erziehung gleichmässig für unmöglich erklärt. Darnach ist der Einzelne ein Werkzeug in höherer Hand. Was er werden kann und soll, wird er ganz gewiss und unter allen Umständen. Er ist eine unmittelbare Folge des allgemeinen Weltplanes, der göttlichen Vorsehung. Menschliche Absicht ist hier ganz entbehrlich*), und ein davon abweichender Erfolg gemäss einer solchen Absicht ist immer nur ein Schein. Vielleicht ist es sogar blos menschlicher Hochmuth, der sich da geschäftig zeigen will, wo durch die göttliche Vorsehung alles geschieht. Und diese religiöse Lehre braucht nur in einem Punkte abgeändert zu werden, dann widerspricht sie sogar einer dritten Voraussetzung unsers Erfahrungsbegriffes, die wir bis jetzt noch gar nicht ausdrücklich ausgesprochen haben — einer dritten Voraussetzung ausser der der Bildsamkeit und der Fähigkeit des Geistes zur Festigkeit. Nach unserem Erfahrungsbegriff ist nämlich Erziehung auch eine erlaubte Thätigkeit. Man darf erziehen, es ist nicht unsittlich und irreligiös. Diese Voraussetzung machen wir dabei stillschweigend, sie scheint völlig selbstverständlich zu sein. Es ist aber doch ein schöner Zug im Leben Herbarts, der in den „Herbartischen Reliquien“ mitgetheilt wird. Als er von Jena aus zu seiner Erziehunglaufbahn in der Schweiz abreiste, wurde er von seinen Freunden, die, wie er selbst, Schüler Fichtes in seiner ersten Periode waren, begleitet, und unterwegs wurde von ihnen ganz ernsthaft, wie es sich bei allen solchen Fragen gebührt, darüber disputirt: darf man denn erziehen? verstösst es nicht wider Sittlichkeit und Religion? Auf diese Zweifelsfrage stösst man auch von der schon erwähnten religiösen Lehre aus, nach welcher Gott unmittelbar will, was der Mensch während seines Lebens werden kann und soll, und nach welcher er es auch unfehlbar und unabwendbar wird. Die Lehre braucht nur dahin abgeändert zu werden: absichtliches Eingreifen in seine Entwicklung von Seiten der Erziehung ist wohl möglich. Aber da-

*) Patr. Was hat
Der Jude denn Gott vorzugreifen? Gott
Kann, wen er retten will, schon ohn' ihn retten.
Temp. Auch trotz ihm, sollt' ich meinen, — selig machen.
(Lessing's Nathan IV., 2.)

durch werden blos Hindernisse und Störungen geschaffen und man ist nicht einmal im Stande, sie wieder zu entfernen; noch weniger vermag man positiv dafür zu wirken, dass ein Mensch das werde, wozu ihn Gott bestimmt hat. Eben deshalb soll man ihn auch der göttlichen Führung völlig überlassen und soll sich nicht mit selbsteigenen Absichten einmischen, die dem, was Gott will, nur zuwider sind, dann gelangt er am sichersten an sein Ziel, weil er ganz in Gottes Hand ruht. Und so kommt man zu dem ersten Satze von Rousseau's pädagogischem Werke Emil: alles ist gut, wenn es aus den Händen des Urhebers der Dinge kommt; alles entartet unter den Händen der Menschen. Und dieser Gedanke kann auch in naturalistischem Sinne umgebildet werden, wie es von Rousseau selbst geschieht. Dann heisst er: man muss den Menschen seiner eigenen Natur völlig überlassen, so ist am besten für ihn gesorgt. — Die religiöse Lehre setzt sich endlich noch in der Weise weiter fort: wollte man ja den Gedanken nicht aufgeben, bei dem, was ein Mensch nach göttlichem Plane werden kann und soll, mitzuwirken, so dürfte man wenigstens keine besonderen Absichten mit ihm vorhaben. Man müsste fortzusetzen suchen, was Gott bei dem Menschen schon begründet und angefangen hat. Aber dazu würde gehören, dass man Gottes Rathschluss kenne, was er mit einem Menschen vorhabe, und dieser Rathschluss scheint leider unerforschlich. So scheint denn wirklich die beste Fürsorge für einen Menschen darin zu bestehen, dass man nichts für ihn thut und auf alle Erziehung verzichtet.

Das sind einige Hauptlehren, von denen wir sagen müssen, dass sie dem Erfahrungsbegriff der Erziehung widerstreiten. Sie müssen offenbar schon an und für sich, ohne Rücksicht auf die Erziehung geprüft werden in den Systemen und der Geschichte der Philosophie. Zu Anfang der Pädagogik verwirren sie unverkennbar leicht mehr, als dass sie aufklären, weil der Erfahrungsbegriff der Erziehung, zu dem sie in Widerspruch stehen, selbst noch nicht feststeht. Die Verwirrung und Dunkelheit kann auch nur allmählich schwinden. Vorerst müssen wir den allergrössten Mangel unsers Erfahrungsbegriffes zu beseitigen suchen, der darin besteht, dass in ihm nicht einmal eine Auskunft darüber ertheilt wird, welche geistige Gestalt durch die Erziehung bei dem Kinde erreicht werden soll.

§ 3.

Der Erziehungszweck im Allgemeinen.

Welche geistige Gestalt bei dem Kinde erstrebt werden soll, lässt der Erfahrungsbegriff unentschieden, haben wir gesehen. Es soll nur eine bestimmte Gestalt sein und eine solche, die bei ihm charaktermässig fest werden kann. Sie soll aber, hiess es weiter, einem Plane gemäss erreicht werden. So nannten wir den ganzen Complex von Absichten, die man bei der Erziehung verfolgt. In einem Plane muss aber immer zweierlei unterschieden werden: was man unmittelbar beabsichtigt oder will, der Zweck, und was man blos des Zweckes wegen, also blos mittelbar, damit der Zweck erreicht werde, will, die Mittel. Von Mitteln und Kräften haben wir auch schon bei dem Erfahrungsbegriff der Erziehung gesprochen. Sie sollen so vollständig beisammen sein, als der Erfolg erfordert, sie sollen unter einander in Uebereinstimmung und im richtigen Verhältniss zum Ganzen der Erziehung stehen und continuirlich zusammenwirken, bis der Erfolg erreicht ist. Aber alles das bestimmt sich nach dem Zweck, der im Mittelpunkt des Planes steht. Nach dem Zweck lässt sich erst entscheiden, ob etwas fehlt an den Mitteln und ob sie einander nicht widerstreiten, ob sie in einem rechten Verhältniss angewendet werden, und wie lange sie angewendet werden müssen. Der Zweck beherrscht alle untergeordnete Absichten und hält die Vielheit von Mitteln und Kräften zusammen, indem sie sich alle auf ihn genau beziehen müssen. So entsteht erst der Zusammenhang unter den Absichten und eine einheitliche mächtige Gesammtwirkung, wodurch der Erfolg der Erziehung gesichert und namentlich auch ein Uebergewicht über zufällige Einwirkungen erlangt wird, die ausserdem so leicht den Erfolg hindern, oder wieder aufheben. Wie Vieles hat in der Erziehung schon Verführung, Umgang, Lectüre verdorben! sagt man oft. Dann hat es aber in Wahrheit immer am rechten Zusammenhang der Mittel und Kräfte mit dem Gesammtzweck gefehlt. Ohne durchgängige Beziehung auf diesen Gesammtzweck zerfliessen auch die Absichten der Erziehung in eine Vielheit von Forderungen, Wünschen, von Unterrichtszielen nach einzelnen Fächern, Stufen und Classen, die schon Manchen von der Pädagogik abgeschreckt haben, und die Erziehung bleibt schwach. So muss es auch da sein, wo die Erziehung besondere Veranstaltungen für die Intelligenz, besondere für das Gemüth und die Phantasie und wieder besondere für den Willen

und den Charakter nöthig hat, wie bei Beneke, Waitz, Strümpell. Es nützt dann nichts, wenn man diese Veranstaltungen blos formal verbindet durch den Gedanken: es müsse für die Gesammtheit der Geisteskräfte gesorgt werden. Dadurch kommt nicht ein innerer Zusammenhang in die Veranstaltungen, der ihnen erst Kraft verleiht. Das leistet nur ein Zweck, der Mittel und Kräfte so beherrscht, dass alles, was geschieht, immer demselben Zwecke dient, denselben Zweck fördert und stützt. Erst dann verwirklicht sich der Zweck in voller Stärke im Erfolg. Aber welches ist denn dieser bestimmte Gesammtzweck?

Der Zweck ist von den Motiven abhängig, richtet sich nach den Motiven, durch die man sich zum Erziehen bestimmen lässt. Es haben nun von je her die allerverschiedenartigsten Motive die Menschen dazu bestimmt, dass sie sich der Erziehung widmeten, und daher sind auch die Erziehungszwecke sehr verschiedenartig gewesen. Das allerallgemeinste Motiv war aber doch immer das Wohlwollen für die Jugend, an die sich die Erziehung hingab. So war es vor allem bei den Eltern und Angehörigen des Kindes. Das Wohlwollen muss aber nicht blos auf ein einzelnes Kind gerichtet sein, zu dem man in einem näheren Verhältniss steht. Es kann sich verallgemeinern, es kann sich den jugendlichen Gemüthern überhaupt in herzlicher Theilnahme und Hingebung widmen, und es ist sehr bemerkenswerth, dass die Biographieen von hervorragenden Erziehern immer hervorheben, sie haben sich durch ein solches allgemeines Wohlwollen ausgezeichnet, so z. B. Pestalozzi. Es muss in der That als eine der ersten und vornehmsten Tugenden eines Erziehers betrachtet werden, dass er eines solchen Wohlwollens fähig ist, dass er fähig ist, in uneigennützigster Weise an die frühe Jugend sich hinzugeben, und zwar nicht etwa blos, indem er sich von ihr aufsuchen lässt und ihrem Wünschen und Verlangen nachgibt, vielleicht blos pflichtschuldigst, vermöge seines Amtes und seiner Stellung ihnen nachgibt. Er darf der Jugend gar nicht kalt und gleichgiltig gegenüber stehen, sein Gemüth, seine Freude und Theilnahme an ihrem Wachsen, Fortschreiten und Gedeihen muss aus allen seinen Worten und Handlungen hervorleuchten, geschweige, dass er es blos als seine Aufgabe betrachten darf, in einer Lehrstunde zu fragen und zu überhören, zu sagen, was falsch und richtig ist, und damit ohne jeden Ausdruck des Beifalls, der Zufriedenheit bis zum Schluss der Stunde fortzufahren, um es das nächste Mal wieder gerade so zu machen. Er muss überall fähig sein, die Jugend selbst aufzusuchen, ihr entgegenzukommen, sich ihr

anzuschliessen, sie an sich zu fesseln; die Kunst des Menschenfahens ist auch ein wesentliches Stück der Erziehung, und sie lernt sich sogar am ersten der frühen Jugend gegenüber. Mit ihrem Wohl und Wehe muss sich der Erzieher selbstthätig beschäftigen; sie nach allen Seiten hin zu fördern, ihrer Noth, ihrer Verlegenheit, ihrem Bedürfniss abzuhelfen muss er stets bereit sein, und er darf dabei die sich aufopfernde, selbstlose Hingebung nicht scheuen, die das ächte Wohlwollen so sehr charakterisirt. Nicht Jeder ist freilich von Natur eines solchen Wohlwollens fähig, dann muss er sich fern halten vom Beruf eines Erziehers. Aber selbst die blose Befähigung dazu genügt nicht. Wenigstens von dem Zeitpunkt an, wo man sich für diesen Beruf entschieden hat, muss man ein solches Wohlwollen gewohnheitsmässig üben, damit es ein Zug des Charakters werde.

Das Wohlwollen ist allerdings gar leicht nicht so rein und uninteressirt, wie es die Ethik kennt und fordert. Insbesondere bei den Eltern und Angehörigen des Kindes wurzelt es sehr gewöhnlich in Gefühlen der sympathetischen Liebe, durch die das Kind die Erwachsenen fesselt, und man glaubt wohl, diese sympathetische Liebe werde durch eigenthümliche Reize geweckt, die in der kindlichen Natur begründet seien. Ja man hat von ihnen gesagt, sie hätten selbst auf den Heiland der Welt gewirkt. Indess aus den uns überlieferten Worten von ihm scheint doch nur so viel hervorzugehen, dass ihn die Kinder durch das Nichtvorhandensein von Fehlern in sittlicher Hinsicht, durch ihre Unschuld und Reinheit angezogen haben, und Reize der Schönheit werden dem Kinde in seinem frühesten Alter ausdrücklich abgesprochen von dem besten Kenner der Kindesnatur, Sigismund, in „Kind und Welt“. Dagegen mag immerhin das erwachende Geistesleben Aufmerksamkeit und Interesse in ähnlicher Weise fesseln, wie die wieder erwachende äussere Natur oder der Wechsel der Jahreszeiten überhaupt, wo wir z. B. so manches wahrnehmen, worauf wir nicht gefasst sind, und so manche Befriedigung gehegter Erwartung uns zu Theil wird. Aber die eigentliche Quelle des sympathetischen Gefühls der Erwachsenen zu dem Kinde liegt in seiner Hilflosigkeit und Hilfsbedürftigkeit, die so weit reicht und so lange dauert, wie in den später so viel niedriger stehenden Thiergeschlechtern durchaus nicht. Dadurch wird das Mitleid bei den Erwachsenen herausgefordert, die dem Kinde nahe stehen, und das Mitleid ist die eine Seite des Mitgefühls, der Sympathie; es kommt so bei ihnen dahin, dass sie überhaupt die kindlichen Gefühle und Zustände in sich nachbilden und sie wie die eigenen

empfinden, wo nicht noch stärker. Auf diese Weise verwachsen die Eltern durch Verschmelzung der Geisteszustände mit dem Kinde, wie wenigstens späterhin auch mit einem Sohne, der ihnen viel Sorge macht, und den sie nur um so heisser lieben; ja durch die Wiederholung der Reflexe entsteht zuletzt eine geistige Einheit zwischen den Eltern und dem Kinde, die für jene zum stärksten Antriebe wird, sich an dieses hinzugeben. Freilich findet die Hingebung der Eltern nur so statt, dass sie die Zustände des Kindes auf sich selbst zurückbeziehen. Sie befreien sich selbst von den unbefriedigenden Zuständen, in denen sich das Kind befindet, sie fühlen sich selbst wohl, wenn es dem Kinde wohl geht. Es ist also kein reines, uninteressirtes Wohlwollen. Daher kommt es auch, dass es Eltern, die noch auf diesem Standpunkt stehen, schwer fällt, in dem Kinde z. B. durch Versagen, Entziehen Schmerzgefühle zu wecken, oder über das Kind Tadel zu vernehmen, während sie auf der andern Seite für das Lob, das ihm zu Theil wird, so empfänglich sind. Das kommt blos daher, dass sie Schmerz, Lob und Tadel in Folge der sympathetischen Gefühle als ihre eigenen Zustände empfinden. Je höher aber der Erzieher steht, desto gewisser reinigt sich sein Wohlwollen von der Rückbeziehung, die die kindlichen Geisteszustände auf ihn selbst hervorbringen, desto gewisser widmet er sich nicht um des eigenen Misbehagens oder Wohlgefühls willen der Hilfsbedürftigkeit des Kindes und dessen erwachendem Geistesstreben. Sein Wohlwollen ist auch da lebendig, wo es ihm Unbehagen verursacht und Ueberwindung kostet, sich hinzugeben, und es steckt sich immer höhere Ziele. Stets sucht es aber Wohl zu bereiten, das Wohlbefinden zu befördern und auch solches, das von dem Kinde erst in der Zukunft empfunden wird; denn der Erzieher weiss, dass die Jugend noch nicht überall selbstthätig für sich sorgen kann. Er betrachtet sich deshalb aus Wohlwollen als Verwalter ihres gegenwärtigen Geisteszustandes und Geistesvermögens und rechnet nur darauf, sie werde in Zukunft seinen jetzigen Verwaltungsmassregeln zustimmen; denn das Wohl, das vom Wohlwollen ausgeht, muss als solches empfunden werden. Aber welches Wohl bereitet denn das Wohlwollen des Erziehers? Vor allem ein solches, das ein Jeder für ein Wohl betrachtet, und da die Menschen darin nicht übereinstimmen, so ist das wieder eine Ursache, weshalb die verschiedenartigsten Erziehungsziele hervortreten. Mindestens wünschen die Eltern, den Sohn auf dieselbe Stufe zu erheben, auf der sie selbst stehen; wo möglich suchen sie ihn aber in eine noch bessere Lage zu bringen. So wünschte schon

Hektor bei Astyanax in der Iliade, er möge werden, wie der Vater oder ein noch Besserer. Dem Kinde sollen die Erfahrungen der Eltern zu Gute kommen, es sollen ihm die Umwege und Verirrungen erspart werden, die sie selbst durchgemacht haben; aus ihrem eigenen Leben schöpfen sie Warnungen und Ermunterungen für das Kind. Allmählich machen sich dann auch Unterschiede im Werthe der Zwecke geltend, und zuletzt stellt die Wissenschaft der Ethik, die jeder Erzieher kennen muss, den höchsten, allgemeingiltigen und nothwendigen Zweck für menschliche Wesen auf, den Zweck, den Jeder wenigstens anerkennen sollte, wenn auch seine besondern Zwecke davon abweichen, den Zweck, den der Zögling, d. i. der zu Erziehende einmal ganz bestimmt anerkennen wird, sobald seine Einsicht hoch genug steht. Das ist nach der Natur des Zweckes sicher vorauszusehen, wenn er auch noch so mannichfaltige particuläre und zufällige Zwecke verfolgen mag, die sich nicht voraussehen lassen. An jenem Zweck lassen sich alle sonstigen Zwecke messen, und dadurch lassen sie sich auf ihren grösseren oder geringeren wahren Werth prüfen. Ihm wird auch der Erzieher immer zustreben, wenn er seinem Zweck den höchsten Werth zu verschaffen, wenn er dem von ihm zu Erziehenden das werthvollste Gut anzueignen sucht. Und was ist das für ein Zweck?

In sehr unbestimmter Weise weist Schleiermacher und seine Schule darauf hin durch die Forderung: der Einzelne soll sich zum Gattungsbegriff des Menschen erheben. Die Forderung stimmt allerdings mit dem Sprachgebrauch von Pestalozzi zusammen: die Erziehung soll sich dem Einzelnen als Menschen widmen, es soll ihm eine allgemeine Menschenbildung zu Theil werden. Nach der Ethik soll er sich aber zum Ideal der Persönlichkeit erheben, und es ist das nicht ein Ideal des Wissens, wie bei den Alten und schon bei Sokrates, auch nicht ein Ideal des Thuns, wie im Judenthum und selbst bei Kant; dessen ethisches Princip beginnt ja mit den Worten: Handle so etc., obwohl er den Willen als das eigentliche Object der ethischen Werthschätzung kennt. Es ist ein Ideal der Gesinnung, des Willens, das zuerst in der christlichen Lehre ausgebildet und Jahrhunderte lang von der Philosophie nicht seinem wahren Sinne nach anerkannt worden ist. Dieses Ideal besitzt Würde, d. i. einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Werth, und er ist deutlich erkennbar und nachweisbar an einer Anzahl von Musterbildern des Willens (Ideen), die in dem Ideal enthalten sind, und die ein Jeder als etwas Vorzügliches, über alle

Vergleichung Herrliches anerkennen muss, wenn er sie frei von Affect und Begierde anschaut, nachdem er sie klar erkannt. Ein solches Musterbild ist z. B. das reine uninteressirte Wohlwollen selbst, das auch leider innerhalb der Philosophie sehr spät anerkannt worden ist. Die Musterbilder und das ihnen Entsprechende sind aber nicht blos in der einzelnen Gesinnung enthalten, um in Thaten hervorzutreten, wo sich nur Gelegenheit dafür findet, sondern sie sind auch in der Einheit des Bewusstseins verbunden, wie man sagt, und so entsteht das Ideal der Persönlichkeit oder wenigstens eine Annäherung daran. Die Musterbilder treten dann nicht bloss vereinzelt hervor, sondern sie durchdringen alle Geistes- und Gemüthszustände, sie beherrschen namentlich auch die leitenden Grundsätze und die davon ausgehenden Bewegungen. An jeder Aeusserung eines Menschen ist dann derselbe Mensch zu erkennen, in allen Lagen des Lebens erscheint er als einer und derselbe. Das ist die Gestalt, die der zu Erziehende annehmen soll und die sich allerdings nicht sicher aus der Erfahrung entnehmen lässt. Sie bietet uns immer nur unvollkommene oder undeutliche, mit zufälligen Nebenbestimmungen verbundene Nachbilder von der Idee selbst. Aber es ist das eine Gestalt, die bei einem Menschen nicht blos eine vorübergehende, sondern eine bleibende sein soll, wie sie nach dem Erfahrungsbegriff der Erziehung vorausgesetzt wird, und da sie den ganzen Menschen umfassen soll, so lässt sich auch bei dem Zögling keine Art und keine Form seines Wissens und Thuns, seiner Gewöhnung und Fertigkeit von ihr loslösen. Was nur bei dem Zögling vorkommen mag, es darf nicht für sich allein betrachtet werden, sondern ist dem allgemeinen und höchsten Zwecke unterzuordnen. Auch jedes Erkenntniss- und Kunstgebiet, in das er eingeführt werden soll, muss in ein Verhältniss dazu gestellt werden. Alles hat für den Zögling nur Bedeutung und Werth, wenn es der Ausfluss einer solchen Persönlichkeit ist, oder ihr Dasein vermittelt, wenn es also dazu verhilft, dass sie bei dem Zögling vorhanden sei. Eine solche Persönlichkeit ist gewiss eine geistige Gestalt, wie sie gleichfalls der Erfahrungsbegriff der Erziehung im Auge hat, und dafür lässt sich ein Mensch nicht abrichten, nicht durch Gewöhnung dressiren; denn der Gesinnung der Person, welche vorhanden sein soll, muss immer die eigene Einsicht in die idealen Willensverhältnisse, die Musterbilder des Willens, zu Grunde liegen und die freie Billigung derselben, das freie Wohlgefallen daran. Der allgemeingiltige Erziehungszweck stimmt also wiederum mit dem Erfahrungsbegriff der Erziehung überein, der ja gleichfalls die

Dressur ausschliesst, wobei man dahin gebracht wird, bewusst- und gedankenlos der Gewohnheit zu folgen, und es kann vorläufig dahingestellt bleiben, ob nicht auch die Einsicht, die die Erziehung von dem Zögling verlangt, zu gar manchem hinführen kann, was bei ihm zur andern Natur wird und dann als ein unbewusster Naturprocess verläuft. Nur die Uebereinstimmung des ethischen Zweckes mit dem Erfahrungsbegriff der Erziehung ist noch hervorzuheben: damit die geistige Gestalt, die der ethische Zweck verlangt, dem Zögling angeeignet werde, dazu gehört sicherlich, dass dem Einzelnen als solchem, unabhängig von aller Beziehung auf die Gesellschaft eine Fürsorge zu Theil werde; denn der ideale Werth der Gesellschaft kann selbst erst nach dem des Einzelnen bemessen werden. So lehrt es die Ethik, und daraus folgt: der Einzelne muss erst für sich einen Werth erlangt haben, ehe er in Beziehung auf die Gesellschaft betrachtet werden darf.

Der von uns aufgestellte ethische Zweck, das Ideal der Persönlichkeit, ist übrigens von je her geahnt, wenn auch nicht immer begrifflich formulirt worden, wo man überhaupt einen idealen Gehalt des Lebens anerkannt hat. Aber kein Volk und kein Zeitalter hat sich damit begnügt, das Ideal der Persönlichkeit blos so abstract-theoretisch zu bestimmen. Darin ist ja so vieles vereinigt, was in einer concreten Gestalt für das gewöhnliche Bewusstsein viel fester zusammengehalten wird, und das Concrete, Wirkliche oder als wirklich Gedachte ist auch viel eindrucksvoller als Abstractes. Daher ist es sehr natürlich, dass man immer dahin gestrebt hat, das Ideal der Persönlichkeit in einer historischen, wirklichen Person oder in einer als wirklich gedachten Idealperson anzuschauen, es in einem Helden, Propheten, Messias, Führer wieder zu erkennen. Man hat es demnach auch als Aufgabe der Erziehung betrachtet, den Zögling zu einem solchen concreten Vorbild hinzuführen und seinen Geist in den Geist einer solchen Idealpersönlichkeit, in ihren Leib und ihr Blut, wie vielleicht der populäre bildliche Ausdruck lautet, umzuwandeln. Auf dem Boden des Christenthums kann die Idealpersönlichkeit, die dem Zögling im Sinne der Ethik als persönliches Vorbild hinzustellen ist, offenbar nur der historische oder wenigstens der ideale Christus sein; denn nur von ihm dürfen wir annehmen, dass er die idealen Willensverhältnisse, die Musterbilder des Willens in einer persönlichen Geistesgestalt verwirklicht hat, oder doch so vorgestellt wird, als ob er sie verwirklicht habe, und zwar in analogen Verhältnissen, wie es unsere Lebensverhältnisse sind. Wenn

wir aber den Zögling zu Christus hinführen wollen, so soll damit nicht etwas anderes gesagt sein als dieses: wir wollen ihn zu einem sittlichen, wahrhaft guten, zu einem einsichtsvollen, für alles absolut Löbliche und Werthvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und, wie sich bald weiter zeigen wird, auch zu einem aus voller Ueberzeugung religiösen Menschen heranbilden. Ein Jeder, der auf ethischem Standpunkte steht, billigt diese Züge, und wer sie vollends in ihrem reinen, idealen Lichte erkennt, wie sie die Ethik hinstellt, kann von ihnen gar nicht wieder loslassen; das weiss schon die Platonische Philosophie. Er will die Züge bei sich, wie bei seinem Zögling verwirklicht sehen, und wenn er etwa doch von seiner Absicht abweichen sollte, so hält ihn immer noch die Werthschätzung bei ihnen fest, sie nöthigt ihn zu dem Anerkenntniss, er sollte sie wenigstens festhalten, und er hält sich wirklich für verpflichtet, wenigstens nach ihrer Verwirklichung zu streben.

Mit der Aufstellung des allgemeinen Erziehungszweckes, die uns jetzt beschäftigt hat, wissen wir indess nur, was wir für das Beste und Vorzüglichste halten würden, wenn wir es bei dem Zögling erreichen könnten. Nachdem wir seinen unvergleichlichen, unvergänglichen Werth erkannt haben, sind wir auch überzeugt, wir sollten es wenigstens erstreben, selbst wenn wir es etwa aus Schwäche unterliessen. Ob wir es aber erreichen können, und wie wir es erreichen können, ist damit noch durchaus nicht bestimmt, und doch ist die Ueberzeugung von der Möglichkeit, ja der unbedingten Erreichbarkeit des Erstrebten die nothwendige Voraussetzung für das Wollen. Wir können also auch den Erziehungszweck nicht erstreben, so lange wir nicht eingesehen haben, wie wir ihn erreichen können, Das führt uns zu dem folgenden Paragraphen.

§ 4.

Die Erziehungswege im Allgemeinen.

Was wir bei dem Zögling erreichen wollen und sollen, ist in der Ethik, wie wir wissen, bestimmt und deutlich vorgezeichnet; denn es ist ein allgemein-menschliches Ziel. Der Erzieher bedarf allerdings vieler Uebung, um alle Seiten der darin enthaltenen Forderungen und Weisungen sicher zu erkennen. Ob aber das ethisch Geforderte zu erreichen ist, und wie es zu erreichen ist, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen es möglich ist, welche

Schwierigkeiten zu überwinden und welche Mittel anzuwenden sind, das ist in der Pädagogik selbst zu entwickelen, und sie ist deshalb ein Theil der angewandten Ethik. Freilich ist alles das in der Pädagogik selbst noch nicht genau verzeichnet. Vielfach vermag sie nur Anleitung zu geben, wie es zu suchen und zu erstreben ist, unter Nachweisung des bereits Erkannten. Aber eine andere Wissenschaft leistet ihr hierbei Hülfe, indem sie die Principien lehrt, nach denen die Mittel zu wählen, nach denen die Bedingungen und Schwierigkeiten zu überlegen sind. Es ist das nicht die Anthropologie, die auch der Erfahrungsbegriff der Erziehung abweist; denn bei der rein geistigen Gestalt, die bezweckt wird, kommt der physische Organismus nicht unmittelbar in Betracht. Es ist dies die Psychologie, allerdings eine auch in ein richtiges Verhältniss zur Physiologie gesetzte Psychologie. Eben deshalb kann die Pädagogik zugleich als angewandte Psychologie bezeichnet werden, und wenn das mit ihrer ethischen Aufgabe zusammengefasst wird, so ist sie eine Anwendung der Psychologie auf die ethische Aufgabe, die bei dem Zögling gelöst werden soll. Was nämlich der Erzieher thut, muss sich nach der Natur des Geistes richten, und in ihm herrscht ebenso strenge, von menschlicher Willkür unabhängige Gesetzmässigkeit, wie in der physischen Natur. Was den Gesetzen des Geistes nicht gemäss ist, kann gar nicht gelingen, es kann wenigstens keine dauernde Kraft erlangen. Auch im Inneren des Menschen haben, wie in der äusseren Natur, bestimmte Ursachen bestimmte, nothwendige Wirkungen, und die geistigen Kräfte, die als Ursachen wirken sollen, lassen sich auf die Wirkungen, die da sein sollen, oder nicht da sein sollen, berechnen. Die Ursachen lassen sich auch erzeugen, damit die Wirkungen erreicht werden, Daher sind im Allgemeinen die Absichten der Erziehung möglich, und der Erfahrungsbegriff der Erziehung wird also in dieser Hinsicht wieder bestätigt, wenn auch die Nothwendigkeit und Berechtigung der Erziehung noch nicht nachgewiesen ist. Sind also einmal die richtig abgemessenen Mittel bei der Erziehung gewählt, so hängt es nicht etwa von dem Belieben des Zöglings ab, wie manche Freiheitslehren annehmen, ob die Folge eintreten werde. Der Zögling kann sich darüber nicht trotz der Gesetze entscheiden und im Widerspruch mit ihnen. Der Erzieher braucht auch nicht in Ungewissheit darüber zu schweben und mit banger Erwartung dem entgegenzusehen, was wohl werden möge, wie der Zögling die Einwirkung aufnehmen, welchen Einfluss, welche Nachwirkung sie hervorbringen werde; der Zögling wird

vielmehr in die Nothwendigkeit versetzt, in einer bestimmten Richtung fortzugehen. Sein Inneres muss sich unfehlbar nach den von uns aufgewendeten Kräften und Mitteln richten, so weit wir es überhaupt durch die uns zu Gebote stehenden Mittel und Kräfte beherrschen können. Es mag sich vielleicht manches bei unserem Zögling entwickeln, worüber wir keine Gewalt haben, und vielleicht gebrauchen wir auch nicht die rechten, zureichenden Mittel, um die Herrschaft über seine Natur zu erlangen; aber die von uns wirklich im Geiste der Psychologie aufgewendeten Mittel versetzen den Zögling in eine Action und Reaction, die ihrer Natur entspricht, und daraus müssen ganz bestimmte angebbare Folgen resultiren.

Nur müssen wir bei der Erziehung wirklich gesetzmässige, psychologisch nothwendige Wege aufsuchen und einschlagen, nicht etwa solche, bei denen es zweifelhaft ist, ob nicht andere auch zulässig sind, oder bei denen man überzeugt ist, dass solche Wege, die von den unsrigen abweichen und ihnen entgegengesetzt sind, ebenso gut an's Ziel führen, wie etwa viele Wege nach Rom. Es dürfen nicht solche Wege sein, bei denen die Willkür entscheiden kann, weil es gleichgiltig ist, welcher gewählt werde. Niemals leitet ein jeder von mehreren Wegen gleich sicher und zweckmässig. Denn dieselbe Ursache hat unter denselben Verhältnissen immer eine und dieselbe Wirkung, und ebenso haben auch verschiedene Ursachen unter den gleichen Verhältnissen stets verschiedene Wirkungen. Nur unter verschiedenen Umständen können dieselben Kräfte verschiedene, und ungleiche Kräfte dieselben Wirkungen zu haben scheinen. In bestimmten Verhältnissen ist auch immer nur ein bestimmter und immer nur Ein Weg der beste und der durch die Verhältnisse mit Nothwendigkeit vorgeschriebene, also der unter solchen Verhältnissen vorzuziehende und festzuhaltende, auf dem am leichtesten, am zuverlässigsten und dauerndsten die erwünschtesten Resultate erreicht, auf dem die entscheidendsten Wirkungen für die Bildung von Geist und Gemüth erzeugt werden. Wo man noch darüber schwankt, welcher unter mehreren Wegen der rechte sei, ist er noch nicht festgestellt, und das Streben muss noch fortdauern, ihn definitiv festzustellen. Hier ist nun ein technischer Ausdruck zu merken. Denn solche streng gesetzmässige, nothwendige Wege, solche Wege, die zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen, solche Wege, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Thätigkeiten, Reactionen determinirt wird, heissen in der Pädagogik Methoden. Sie sind aber keineswegs blos für den Unterricht zu suchen und, so-

weit sie bekannt sind, anzuwenden, sondern überall, wo nur geistiges Wesen in irgend einer Beziehung gebildet und charaktermässig gestaltet werden soll. Freilich gibt es nicht blos Eine Methode, sondern ganz verschiedene, die den verschiedenen Seiten und Zuständen des Geistes, wie wir sie kennen lernen werden, entsprechen, und die verschiedenen Methoden müssen in das richtige Verhältniss zu einander gesetzt werden. Viele haben aber Scheu vor Methodik, besonders vor solcher, die in's Einzelne eingeht und wo möglich nichts unbestimmt lässt. Man warnt vor Künsteleien und Irrthümern der Methodik, und gewiss sind hier, wie überall falsche Schlüsse und Massregeln möglich und oft genug vorgekommen. Aber sie sind nur zu verbessern nicht durch das Aufgeben, sondern durch das Fortsetzen des Ueberlegens und Aufsuchens der gesetzlich nothwendigen Wege. Abneigung gegen Methodik hegt man auch vielfach deshalb, weil man meint, der gesunde Menschenverstand, ein gediegenes Fachwissen und der gute Wille von Eltern und Erziehern finde ganz von selbst das Richtige. Darin spricht sich aber nichts anderes aus, als dieses: man will es dem Belieben, dem Zufall, der Herrschaft ungeprüfter Meinungen und Traditionen überlassen, was aus der heranwachsenden Jugend wird. Aber das gestattet der Erziehungszweck nicht. Freilich glaubt man oft, die gegenwärtige Psychologie reiche für die Gestaltung der pädagogischen Zustände nach einer wissenschaftlichen Methode nicht aus. Es ist aber vielmehr so: die Psychologie wird nur dafür nicht genug ausgebeutet, und die Geschicklichkeit, auf diesem Wege wirklich werthvolle Resultate zu erreichen, ist nicht weit genug verbreitet; die pädagogische Aufgabe wird überhaupt viel zu wenig mit wissenschaftlichem Geiste betrachtet und bearbeitet. Wenn das mehr und mehr geschieht, so wird es auch dahin kommen, dass die gegenwärtigen Fachwissenschaften des Unterrichts die Selbständigkeit verlieren, die sie gegenwärtig im Lehrplan unserer Schulen besitzen, die sie aber gegenüber dem Erziehungszweck gar nicht behaupten können. Sie können nur Mittel und Wege für diesen darbieten und müssen deshalb — nach Magers Ausdruck — zu Schulwissenschaften werden, die nicht blos den logischen Gang der Wissenschaften darstellen, sondern zugleich durch Hinleitung auf die nothwendigen Methoden die psychologisch nothwendigen Wege, die die Pädagogik bei ihrer Benützung verlangen muss. Es wird gewiss die Zeit kommen, wo man die Wissenschaften auch in dieser Form neben den reinen Fachwissenschaften auf der Universität lehren wird, wie schon jetzt z. B. die Chemie

auch in ihrer Anwendung auf die verschiedenen Bedürfnisse von Seiten des Lebens gelehrt wird. Je mehr endlich die wissenschaftliche Methode die Erziehung durchdringt, desto mehr wird diese ihrem Ziele angenähert, eine praktische Lebenskunst zu werden. Denn alle Kunst*) besteht darin, ein Ideal in einen natürlichen Stoff den eigenen Gesetzen desselben gemäss hineinzubilden; auch die Erziehung sucht ja das Ideal der Persönlichkeit in die Natur des kindlichen Geistes hineinzubilden. Diese aber trägt ihre gesetzliche Bestimmtheit an sich, wie es bei jedem Stoffe der Fall ist, den die Kunst für die Darstellung eines idealen Gehaltes bearbeitet. Nach diesen Gesetzen muss sich die Darstellung selbst richten, wie sich auch die Erziehung nach den Gesetzen des Geistes zu richten hat. Man darf nur nicht meinen, die Erziehung als Kunst sei ohne Methoden möglich, und sie stehe zu der wissenschaftlich-methodischen Auffassung in einem Gegensatz, sie habe einzutreten, wo sich diese nicht durchführen lasse. Vielmehr wird immer so viel an der Kunst selbst fehlen, als sich deren Thätigkeit nicht auf eine wohlbegründete, wissenschaftlich methodische Auffassung zurückführen lässt. Und niemals darf man mit Bewusstsein von den nothwendigen Gesetzen der Geistesbildung abweichen, weil das unvernünftig ist. Nicht um Zeit zu gewinnen, nicht um einen Fehler wieder gut zu machen, nicht in der Einbildung, dadurch einer Pflichtencollision vorzubeugen. Wo man aber unabsichtlich in einen Widerstreit zu den geistigen Naturgesetzen hineingerathen ist, muss man so rasch als möglich auf den rechten Weg wieder einzulenken und nöthigenfalls die Bedingungen für diesen Weg, so weit es möglich ist, sich herzustellen suchen. Wer das unterlässt, verschlimmert unter allen Umständen das Ungünstige seiner Lage. Das Bessere ist nur dann der Feind des Guten, wenn für jenes die natürlichen Bedingungen nicht gegeben sind. Dieser Fall liegt hier jedoch nicht vor; denn der Wille des Erziehers kann immer dem naturgesetzlichen Wege zustreben, wenn er nur nichts anderes will, als den Gesetzen der Erziehung folgen.

Sonach haben wir bis jetzt zwei Seiten der Pädagogik nachgewiesen, die zusammengehören und auch in Einklang mit dem Erfah-

*) Tempelh. — des Künstlers —
—, der in dem hingeworfenen Blocke
Die göttliche Gestalt sich dachte, die
Er dargestellt (Lessings Nathan V, 3).

rungsbegriff der Erziehung stehen. Dazu kommt noch eine dritte, die in besonderer Beziehung zu der Meinung steht, dass Erziehung darum unmöglich sei, weil man Gottes Plan in Beziehung auf den Menschen nicht kenne, ja dass sie selbst für unsittlich und irreligiös gehalten werden müsse.

§ 5.

Die religiöse Seite der Erziehung im Allgemeinen und ihr Verhältniss zur ethischen und psychologischen Seite.

Die Aufgabe der Erziehung, wissen wir jetzt, besteht darin, aus dem Zögling einen sittlichen Menschen zu machen, d. i. ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit hinzuführen. Aber die Sittlichkeit nimmt ganz von selbst zugleich eine religiöse Form an. Denn wir müssen uns doch Gott als ein ethisches, heiliges Wesen denken, und folglich will Gott selbst das Dasein der Sittlichkeit bei unserem Zögling. Ausserdem haben wir schon psychologisch begreiflich gefunden, dass das Ideal der Persönlichkeit in der Geschichte nicht ohne Beziehung auf historische oder als wirklich gedachte Persönlichkeiten vorgestellt worden ist, namentlich auch nicht ohne Beziehung auf solche, die die Volksreligion kennt, und von denen vielleicht auch die Religionsphilosophie nachweisen kann, dass das ethische Verhältniss Gottes zur Welt nicht als vollendet zu denken, ist ohne die Voraussetzung und Vermittelung von solchen historischen Idealpersönlichkeiten, die Gott selbst zu Führern der Menschheit auf den vielverschlungenen Pfaden des Lebens bestimmt hat. Jedenfalls wird der Eindruck, den das sittliche Ziel der Erziehung auf uns hervorbringt, durch das Hinzutreten einer höchsten Autorität noch verstärkt, von der wir überzeugt sind, dass sie dasselbe will, was schon die Sittlichkeit uns vorschreibt. Dazu kommt, in der Religionsphilosophie hat man jetzt eingesehen: das Sittliche ist in seinen Grundbegriffen wohl an sich giltig, und es muss auch ohne Beziehung auf Gott festgestellt werden. Aber möglich ist es und wirklich kann es nur werden unter der Mitwirkung des höchsten Wesens, dessen zweckmässige Weltveranstaltungen darauf berechnet sind, dass das Gute in uns, wie in der Gesellschaft zur Herrschaft gelange. Wir können auch selbst die volle Stärke des sittlichen Strebens nur unter der Voraussetzung solcher Weltveranstaltungen erlangen und in der optimistischen religiösen Voraus-

setzung: das Gute, das Ideale, wonach man strebt, schreitet im Grossen und Ganzen zuverlässig fort, trotz aller Schwankungen und Hindernisse, die in der Wirklichkeit eintreten, trotz alles Entgegenstrebens von Kräften, die ihm aus Unwissenheit oder bösem Willen entgegengesetzt sind; die Erkenntniss, die Ausführung und Darstellung des Vernünftigen gelingt zuletzt doch, und die Bemühung darum ist niemals vergeblich und fruchtlos, weil die Welt auf das Gute und Ideale angelegt ist, und weil folglich alle Bestrebungen, die auf der Bahn des Guten liegen, getragen werden durch die allgemeinen, göttlichen Weltveranstaltungen, die dem Bösen, Gemeinen, Verkehrten, Unvernünftigen zuverlässig entgegenstehen, und die es am Ende stets durch die Kraft des Besseren und Vernünftigen überwinden, mag auch der Zeitpunkt, wo das erreicht wird, sich noch so sehr verzögern. Wir finden an Gott selbst eine sichere Stütze für das Gute und Rechte. Diese Ueberzeugung darf einem sittlich-religiösen Charakter (der doch mehr ist, als blos eine gutmüthige Natur, und nicht blos fromme Wünsche hegt) nicht fehlen; sie darf einmal auch unserem Zögling nicht fehlen, und sie muss dem Handeln des Erziehers die Kraft verleihen, deren er nicht entbehren kann. Sie lässt ihn unter allen Schwierigkeiten nicht ermatten, sie gibt ihm auch die Hoffnung, dass selbst seine Irrthümer (unter anderen auch die nicht durch den Enthusiasmus der ersten Versuche ausgeglichenen), wenn nur der Wille rein bleibt, zum Heile ausschlagen müssen, weil sein sittliches Wollen Gottes Wille ist und durch seine Zweckveranstaltungen getragen wird. So weit ist folglich Gottes Wille wirklich erforschlich, und so weit ist keine Gefahr, bei unserer praktischen Wirksamkeit, wenn sie nur auf das Würdige gerichtet ist, mit Gott in Collision zu kommen. So weit können wir auch positiv bei dem mitwirken, was Gott mit den Menschen vor hat, statt blos Hindernisse und Störungen zu bereiten, und die früher erwähnten Meinungen, nach denen das Entgegengesetzte wahr sein sollte, müssen wir folglich für falsch halten.

Nur ein Bedenken muss uns bei einer solchen Vorstellungsweise aufsteigen: hängt denn nicht Alles, auch das Böse und Verkehrte, das in der Welt und bei der Erziehung vorkommt, von dem göttlichen Willen ab? Und nicht auch das Zufällige, was dem Ideale der Persönlichkeit gemäss nicht da sein soll, das aber der Zögling doch ohne planmässiges Entgegenwirken annimmt? Hängt nicht alles das ebenso von dem göttlichen Willen ab, wie das Gute, das die Erziehung zu verwirklichen sucht, und streitet nicht die Erziehung,

wenigstens insofern, als sie jenes ausschliesst, mit der göttlichen Absicht? Man muss hier mit Leibniz zwischen activem und passivem göttlichen Willen unterscheiden. Das Gute will Gott activ. Was aber davon abweicht, auch das bei dem Zögling aus zufälliger Einwirkung Entstehende will er nur passiv, d. i. er lässt es zu — aus Gründen, die hier nicht zu entwickeln sind, aber gewiss mit der Intention, dass dem Menschen gelingen möge, es mit seiner Hülfe zu überwinden. Daher ist der Zufall und ein bei dem Zögling daraus hervorgegangener Geisteszustand nicht etwa verehrungswürdig, weil auch hinter ihm eine höhere Macht steht, und wir brauchen keine Scheu zu haben, solche Zustände abzuändern, wenn wir es vermögen.

In der Pädagogik herrschen aber, wie man jetzt sieht, drei verschiedene wissenschaftliche Richtungen, die doch eng zusammengehören: eine ethische, eine psychologische und eine religiöse. Eine jede dieser Richtungen macht wiederum bestimmte Voraussetzungen, die man erfüllen muss, um erziehen zu können. Die Gemüthsart, die Individualität eines Jeden neigt nun, wenn er nicht etwa allen diesen Richtungen sich fremd fühlt, bald zu der einen, bald zu der anderen Richtung mehr hin. Aber das muss der Erzieher überwinden; denn die verschiedenen Richtungen müssen bei ihm gleichmässig vorhanden sein, sie müssen sich in ihm durchdringen. Sonst kann er nicht ein Erzieher, ein Lehrer sein, wie er es sein soll. Die verschiedenen Richtungen sind übrigens selbst in der Geschichte der Pädagogik getrennt hervorgetreten. Das auf den Einzelnen als solchen berechnete sittlich-religiöse Gesammtziel ist zuerst im Reformationszeitalter ganz bestimmt hingestellt worden. Vorher wurde es vielleicht nur im Kreise der Brüder des gemeinsamen Lebens, der Hieronymiten, eines katholischen Mönchordens, angestrebt und ausserdem in der altjüdischen Schule. Aber selbst im Reformationszeitalter wurde von Sturm, Trotzendorf gar manche Fertigkeit, die die Schule auszubilden hat, vom Gesammtziel losgelöst, vollends in der Schule der Jesuiten, und in den theologischen Wirren, die auf die Reformationszeit folgten, wurde es trotz eines Ratich, trotz eines Comenius, die es festhielten, aus dem Auge verloren. Es wurde erst erneuert von Francke, dem Gründer des Hallischen Waisenhauses, dem Freunde Speners. Aber das ethisch-religiöse Gesammtziel wurde damals noch, wie in der Reformationszeit und bei Ratich und Comenius, ohne Deutlichkeit gedacht, weil die ethische Wissenschaft fehlte, wodurch die einzelnen Seiten und Theile, auch für den Unterricht erst klar aus einander treten, und die psychologische Me-

thodik war, abgesehen von der Abkürzung des grammatischen Studiums und der Einführung einer classischen Lectüre im Gymnasialunterricht, im Reformationszeitalter nicht weiter vorgeschritten als im Mittelalter, und sie wurde auch von Francke nicht wesentlich gefördert. Noch jetzt herrscht in theologischen oder verwandten Kreisen die Gewohnheit, das Methodische unter irgend einem allgemeinen Namen zusammenzufassen, z. B. als entwickelende Methode, als anthropologisches Princip, und es so in die Pädagogik einzuführen, statt die einzelnen Mittel und Massregeln genau zu bestimmen, welche die wissenschaftliche Psychologie fordert gemäss ihrer individualisirenden Richtung; denn diese ist an die Stelle einer Erklärung aus allgemeinen Kräften, Vermögen, überhaupt aus leeren Gattnngsbegriffen für die Erscheinungen getreten, die als solche gar nicht existiren und aus denen folglich auch Wirkungen gar nicht hervorgehen können. Die ersten Methodiker traten im 17. Jahrhundert auf. Es waren die schon in Bezug auf ihre ethisch-religiöse Richtung genannten Ratich und Comenius. Das 18. Jahrhundert, das Zeitalter Rousseau's, Basedow's, v. Rochow's, Pestalozzi's, Fr. A. Wolf's, war vorzugsweise das Zeitalter der Methodik. Alle genannten Männer bildeten pädagogische Systeme aus, die allerdings sämmtlich, wie die früheren, an dem Fehler litten, dass sie nicht auf dem Boden der philosophischen Wissenschaften standen, welche die Grundlage der Pädagogik bilden. Sie anticipirten aber gar manches, was sie aus streng wissenschaftlichen Grundsätzen noch nicht abzuleiten vermochten. Ueberdies hatte damals fast jeder classische Schriftsteller unserer zweiten classischen Literaturperiode — diese fällt ja gleichfalls in das 18. Jahrhundert — eine Art von Erziehungssystem, das er in seinen Werken niederlegte, wenn auch nicht gerade, wie Jean Paul, in einer besonderen Schrift. Oldenberg hat die Pädagogik Goethe's, freilich mit wenig kritischem Geist, Stoy die Uhland's (in dem Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik) zusammengestellt. In ähnlicher Weise enthalten aber auch ältere Classiker der englischen, französischen (z. B. Rabelais), italienischen, wie der griechischen Literatur Anfänge zu Erziehungssystemen. Xenophon hat bekanntlich eine Cyropädie geschrieben, und einen Beitrag zur Pädagogik Shakespeare's hat Vogt (gleichfalls in dem schon genannten Jahrbuch) geliefert. Die verschiedenen Seiten der Erziehung, die nothwendig zusammengehören, sind allerdings selten vereinigt worden. Herbart hat sie wenigstens in der Praxis vereinigt, wie sich aus den „Herbartischen Reliquien" erkennen lässt. In seiner Theorie hat er dagegen die

religiöse Seite nicht genug heovorgehoben, während Waitz und Beneke nach der psychologischen Seite hinneigen. Fröbel brauche ich gar nicht zu nennen; denn er war Pantheist, ungefähr im Sinne von Schelling und Krause, und verstösst folglich schon gegen die früher erwähnten Voraussetzungen der Erziehung. Und ebenso verstösst Schopenhauer gegen die religiöse Voraussetzung, schon wegen seines Pessimismus. Die pädagogische Methodologie ist in Deutschland selbst nach den Ländern abgegrenzt. In Nord- und Mitteldeutschland herrscht ein lebendigeres Streben darnach, als in Süddeutschland, hier ist viel mehr Abneigung dagegen verbreitet, so namentlich in der Gymnasialpädagogik von Nägelsbach und Roth, während die ethisch-religiöse Seite bei ihnen stark ausgeprägt ist.

Wir sind jetzt so weit gekommen, dass wir die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise, ja einer Kunst der Erziehung erkennen, vorausgesetzt nur, dass der Erziehungszweck deutlich gedacht wird und die Mittel für seine Durchführung nach den Gesetzen des Geistes ausgewählt und erwogen werden. Es liegt deshalb nahe, bevor wir weiter gehen, das Verhältniss der Theorie der Erziehung zur Praxis in Betracht zu ziehen.

§ 6.

Das Verhältniss zwischen der Theorie und Praxis der Erziehung.

Wenn die Mittel der Erziehung nach psychologischen Gründen im Verhältniss zur Theorie genau abgewogen werden müssen, so wird die Erziehung sehr schwierig. Denn durch die noch viel zu junge Wissenschaft der Pädagogik wird sie nicht genug unterstützt, die Schulwissenschaften, die an die Stelle der Fachwissenschaften beim Unterrichte treten müssen, sind noch viel zu wenig ausgebaut, wir besitzen in der That von ihnen nur die allerersten Anfänge. Die Methoden selbst, nach denen die Schulwissenschaften entworfen werden müssen, sind trotz aller Bemühungen seit dem 17. Jahrhundert noch nicht durchgebildet genug, dazu können noch zufällige Hindernisse aller Art kommen. Aber trotz alledem darf doch die Erziehungarbeit nicht etwa gehemmt werden, sie darf nicht stille stehen, bis alles vollständig geleistet ist, was noch fehlt. Indess selbst wenn alles geleistet wäre, was gefordert werden muss, würden noch grosse Schwierigkeiten zu überwinden sein, und zwar

nicht blos deshalb, weil die ganz verschiedenen Geistesrichtungen, die wir hervorgehoben haben, vom Erzieher zu vereinigen sind, sondern auch deshalb: die Wissenschaft muss doch ihrer Natur nach in allgemeinen Begriffen entworfen werden und sie enthält deshalb, auch wenn sie noch so sehr dem Concreten zustrebt, immer nur allgemeine Umrisse von dem, was sie darzustellen hat. Ihre Vorschriften müssen folglich immer noch nach den besonderen Lagen, in denen man sich bei der Erziehung befindet, überlegt werden. Daraus ergeben sich Modificationen der allgemeinen Theorie, es ergeben sich mindestens so viel Modificationen derselben, als Hauptclassen der individuellen Lage für die Erziehung angenommen werden müssen, und jede dieser Modificationen muss nach den Grundsätzen der allgemeinen Methodik ausgebildet werden.

Wenn man das bedenkt, so erwartet man wohl, ein Jeder, den sein Beruf auf Erziehung hinweise, werde sich mit allem Eifer der wissenschaftlichen Theorie zuwenden, die dafür massgebend ist. Er werde ihre Weiterbildung zu fördern suchen, oder wenigstens, soweit sie bereits vorhanden ist, sich ganz in sie hineindenken und hineinleben. Diese Erwartung bestätigt sich aber im Allgemeinen nicht. Denn dem blossen Praktiker erscheint die Praxis, die wir für schwer halten müssen, ausserordentlich leicht, und sie fällt ihm auch wirklich leicht. Er glaubt sich sogar um die Theorie gar nicht ernstlich kümmern zu müssen; denn seine Erfahrungen, seine Beobachtungen und Erfolge entscheiden oft genug, wie er annimmt, selbst gegen die anscheinend beste Theorie, wenn er auch deren Gründe nicht zu widerlegen vermag. Und warum sollte er sich nicht lieber, scheint es, auf das, was er selbst erfahren hat, verlassen, als auf eine fremde Theorie?

Wie betreibt er denn aber seine Praxis? Er schaut in seine eigene Vergangenheit zurück, in der er selbst erzogen und unterrichtet worden ist. Er studirt, wenn er Eifer besitzt, die Geschichte unserer Humanisten oder anderer allgemein anerkannter Erzieher. Er beobachtet, wie neben ihm erzogen wird und mit welchem Erfolge, und hört auf die Anweisungen, die blosse Praktiker geben. Er beobachtet auch die Resultate seiner eigenen Erziehungsthätigkeit, und wenn er weiter strebt, die Resultate der Versuche, die er zur Unterstützung oder Prüfung seiner Ansichten veranstaltet. Auf alles das gestützt, ahmt er nach, was der Erfolg ihm empfiehlt, und lässt sich davon weiterhin leiten, und er nimmt daraus ein Vorbild oder eine Warnung für seine eigene fortgesetzte Erziehungsthätig-

keit. Er folgt mit einem Wort seiner eigenen Erfahrung und den Erfahrungen anderer Praktiker. Die pädagogische Theorie benutzt er höchstens als Zierrath für das, was er über seine eigene Methode, wie er seinen Unterrichts- oder Erziehungsweg nennt, zu sagen hat, und er scheint dann die Arbeit anerkannter Denker fortzusetzen, wo nicht zu überbieten. Im Allgemeinen vermindert er aber lieber das Studium einer solchen Theorie, weil sie ihm theils zu wenig, theils zu viel darbietet. Zu viel bietet sie ihm dar, weil sie sich in allgemeinen Begriffen, wie wir schon bemerkt haben, über das Gebiet verbreitet, von dem er selbst nur einen eng begrenzten, eigenthümlich modificirten Theil bearbeitet. Zu viel bietet sie ihm dar wegen der weitläufigen Vorbereitung zu dem allereinfachsten Thun, uud wäre es auch nur die Aneignung des allergeringfügigsten Quantums von Wissen. Bei dem einfachsten Schritt, der zu thun ist, scheint es immer, als ob eine Reise um die Welt gemacht werden müsse, wenn man sich an die Theorie wendet. Die Theorie stellt überdies ganz gewöhnlich eine Menge von Regeln auf, die sehr missverständlich sind und die sich gegenseitig beschränken, so dass man leicht bei der Beobachtung der einen Regel aus der Scylla in die Charybdis fällt. Durch solche Regeln wird man aber leicht mehr verwirrt, als gefördert. Aber nicht blos zu viel bietet die Theorie dem blossen Praktiker dar, sondern in anderer Beziehung auch wieder zu wenig. Denn gerade das, was er in seiner eigenthümlichen Lage nöthig hat, enthält die Theorie nicht, oder stellt sie doch nicht deutlich genug hin, so gewiss sie sich allgemein halten und für alle ähnliche Fälle passen muss. Am wenigsten mag sich aber der blosse Praktiker dem streng methodischen Gang z. B. des Unterrichts unterwerfen, der im Grossen, wie für die einzelne Lehrstunde ganz bestimmt abgemessen sein soll. Dadurch wird die Freiheit der Bewegung, scheint es, viel zu sehr beschränkt, und diese ist doch der Persönlichkeit nöthig, damit sie in rechter Weise wirken kann. Es wird auch, scheint es, die Lebendigkeit und Frische, die so anregend wirkt, ertödtet, wenn man den gleichförmigen Schritt der Methoden zu beobachten hat, statt es bald so, bald aber auch einmal anders zu machen, statt die Gelegenheit, ja den Augenblick darüber entscheiden zu lassen, wie zu handeln und zu lehren sei. Dazu kommt: die Praxis des blossen Theoretikers empfiehlt sich gar nicht sehr, ja sie wirkt eher abschreckend. Er hat nämlich das Bewusstsein, wie viel ihm mangelt, um in genauer Angemessenheit zur Theorie handeln, also z. B. lehren zu können. Er möchte vorher

alle einschlagenden Schulwissenschaften vollendet vor sich sehen. Er möchte die theoretischen Gedankenreihen in streng logischer Abfolge bis zu dem concreten Fall herabgeführt haben. Ja er möchte jeden Entschluss, jede Art des Handelns so entstehen lassen, wie es die Theorie der angewandten Ethik als logisches Muster hinstellt, d. i. aus dem Grundsatz, der in einer Prämisse steht, und aus dem concreten Fall, der in der andern Prämisse dazu in Beziehung gesetzt ist, sollen sie als Schlusssatz einer Schlussfolge hervorgehen. Da er aber weiss, dass noch nicht alles geleistet ist, was zu einem solchen Handeln erforderlich sein würde, möchte er am liebsten alles Handeln, also auch alles Unterweisen vor der Hand aufschieben und er schiebt es wirklich auf, so lange er kann. Er lässt so vielleicht die günstigsten Gelegenheiten zum Handeln vorübergehen, um nur nicht falsch zu handeln, und wird er doch zum Handeln gedrängt, so lässt er sich vom Augenblicke leiten, oder er geht ängstlich und zaghaft ans Werk. Man merkt es ihm an, dass sein Inneres zwischen allerhand Bedenken und Zweifeln unentschieden hin und her schwankt, er besitzt nicht den frischen Muth des Praktikers und das schadet seinem Urtheilen, wie seinem Handeln. Der Praktiker urtheilt und entscheidet sich im einzelnen Falle leicht, rasch und sicher, ebenso leicht rasch und sicher handelt er auch, und diese Art des Urtheilens und Handelns bezeichnet man mit einem Kunstausdruck, man sagt von dem Praktiker: er besitzt Tact, der dem Theoretiker fehlt. Der Tact zeigt sich gerade in der Leichtigkeit, Raschheit und Sicherheit beim Urtheilen und Handeln. Dem Praktiker gelingt auch in Folge seines Tactes gar manches, und das belebt seine Zuversicht um so mehr, während die unsichere Haltung des blossen Theoretikers auch seine Erfolge beeinträchtigt und der mangelnde Erfolg seine Zuversicht, seinen Muth noch mehr schwächt. So kommt es dahin: nach der Meinung der Welt gilt der blosse Praktiker mehr als der tüchtigste Theoretiker, und in Bezug auf den Erfolg steht auch dieser ganz gewöhnlich hinter jenem zurück. Ohnehin verirrt sich der Theoretiker viel leichter in irgend eine Einseitigkeit. Gewohnt, consequent zu denken, verfolgt er selbst falsche Gedanken bis zu ihrer äussersten Consequenz. Er weiss es vielleicht, dass eine praktische Wissenschaft, wie es die Pädagogik ist, nicht eine schon völlig fertige Theorie blos anzuwenden hat auf die Erfahrung, wie man es sich irriger Weise z. B. bei dem Versuche der Ratich'schen Unterrichtsverbesserung dachte, dass es sich vielmehr immer auch darum handelt, an der Hand der neuen Er-

fahrungen die Theorie von neuem zu prüfen und sie im einzelnen Fall nach ihnen zu modificiren. Der Praktiker lässt sich auch durch die Erfahrungen leicht lenken. Der Theoretiker verschliesst sich aber gerne gegen Erfahrungen, so lange er sie nicht mit seinen Gründen oder Grundsätzen in Uebereinstimmung zu bringen vermag. Der Praktiker lässt sich daher leichter warnen, er kehrt eher um und findet früher einen rettenden Ausweg, wenn er sich auf falscher Bahn befindet. Der Theoretiker findet sich in derselben Lage viel schwerer wieder zurecht.

So steht der blosse Praktiker dem blossen Theoretiker gegenüber, und es fragt sich also; welche Stellung werden wir einnehmen? Wollen wir den blossen Praktiker oder den blossen Theoretiker uns zum Vorbild nehmen? Gewiss werden wir nicht ohne Weiteres auf die eine oder andere Seite treten. Vielmehr müssen wir es zu allererst für ganz unberechtigt erklären, wenn der Praktiker sich blos auf seine Erfahrungen beruft und durch sie über den Werth einer Theorie oder Methode entscheiden will. Das lässt sich leicht nachweisen. Die Erfahrungen ergeben sich doch erst beim wirklichen Thun und Handeln, z. B. bei dem Unterricht. Aber alles Handeln entspringt aus dem Gedankenkreise, und dieser kann gar sehr unzureichend sein. Wer folglich in eine gewisse Vorstellungsweise nicht eingedrungen ist, kann auch die aus ihr stammenden Erfahrungen nicht erlangen. Denn worüber man keine Gedanken besitzt, worüber man nicht nachgedacht und worüber man keine Kenntnisse erworben hat, davon kann nichts ins Handeln übergehen und davon kann man demnach auch keine Erfahrnng gewinnen. Daher kann dem blossen Praktiker das Allerwichtigste in seinem Handeln und seinen Erfahrungen fehlen. Es fehlen ihm die rechten Gedanken, die zum Handeln gehören, und er hat deshalb vielleicht gar nicht gethan, was nothwendig ist, damit man die rechten Erfahrungen gewinne. Oder wenn er es gethan zu haben glaubt, so hat er es vielleicht nicht in der rechten Weise gethan, und selbst wenn er genau dasselbe versucht hat, was die Theorie empfiehlt, so hat er sich vielleicht nicht vor den Fehlern und Missgriffen zu bewahren gewusst, die den Erfolg beeinträchtigen. Solche fehlende oder beschränkte, unvollkommene Erfahrungen können aber gar nicht ins Gewicht fallen gegenüber demjenigen, der seine Handlungen und Versuche aus einem reicheren und besser durchgebildeten Gedankenkreise hat hervorgehen lassen und der demgemäss auch andere Erfahrungen gemacht hat. Vielmehr dessen Versuche und Erfahrungen

sind entscheidend, der sich auf die besten vernünftigen Ueberlegungen stützt, und wenn andere nicht dieselben Erfahrungen machen, so liegt es an ihnen, die Unvollkommenheit ihres Gedankenkreises bringt das mit sich. Darüber sollte in der That gar kein Streit sein: geht einmal alles Handeln aus dem Gedankenkreise hervor, so ist es thöricht anzunehmen, ein solches Handeln, das aus einem weniger vollständigen, weniger umfassenden Uebcrlegen hervorgegangen, sei doch zuletzt besser als ein anderes, das auf vollständigerern, gründlicherern, umfassenderen Ueberlegungen ruht. Wenn aber die erste Art des Handelns weniger werth ist, als die zweite, so sind auch die aus jener abgeleiteten Erfahrungen weniger werth, als die aus dieser abgeleiteten.

Allerdings wendet man ein: aber das Handeln des blossen Theoretikers taugt doch zuverlässig nichts, obgleich er der Voraussetzung nach die Theorie besser kennt als der Praktiker? Gewiss, aber sein Handeln war ja auch gar nicht aus seiner Theorie abgeleitet, es war vielmehr, wie wir gesehen haben, ein übereiltes, voreiliges. Er hat also seine Theorie selbst nicht in das rechte Verhältniss zur Praxis gesetzt, und es ist folglich kein Wunder, dass auch sein Handeln nichts werth ist, und Erfahrungen, die etwa daraus abgleitet werden, können nicht werthvoller sein als die des blossen Praktikers. Der Einwand ist also nicht zutreffend.

Es müssen vielmehr in Bezug auf das Verhältniss zwischen Theorie und Praxis vor allem zwei Grundsätze anerkannt werden. Der eine Grundsatz ist: Erfahrungen für sich allein beweisen und entscheiden gar nichts; also solche Erfahrungen entscheiden nichts, auf die man sich beruft, ohne nachweisen zu können, dass das Handeln, woraus sie abgeleitet worden sind, auf den rechten Gründen ruht, und es ist nur ein äusserst primitiver Standpunkt, wie ihn allerdings z. B. Ratich eingenommen hat, wenn man die Erfahrungen statt der Gründe oder als Gründe geltend zu machen sucht. Der zweite Grundsatz lautet dahin: werthvolle, wirklich entscheidende und beweisende Erfahrungen können nur aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise hervorgehen. Der Werth der Erfahrungen ist also überhaupt von der Durchbildung des Gedankenkreises abhängig, der ihnen zu Grunde liegt. Er steigt und sinkt darnach in allen Graden. Wer sich falschen oder unzureichenden Vorstellungen hingibt, wird immer auch Falsches unternehmen und versuchen und folglich zu falschen Erfahrungsresultaten gelangen, die eben darum nichts beweisen, weder für das Verfahren selbst

noch gegen das Verfahren eines andern, der es besser überlegt und zweckmässiger angefangen hat. Und so ist es namentlich auch bei dem blossen Praktiker, der sich bei der Kritik von Theorieen, Methoden anderer und den daraus hervorgegangenen Erfolgen durch solche Erfahrungen leiten lässt, die auf ungenügenden Voraussetzungen ruhen. Er versteht dann nicht die Versuche und Handlungen der anderen und auch nicht seine eigenen Beobachtungen darüber, weil ihm das rechte Apperceptionsmaterial mangelt, d. i. weil ihm die rechten Gesichtspunkte für die Beurtheilung fehlen, und diese selbst kann folglich nicht anders als einseitig und falsch ausfallen. Ganz gewöhnlieh folgt man völlig individuellen Meinungen oder herrschenden Zeitansichten oder uralten Traditionen, oder man ist von anderen zufälligen Umständen bei dem Urtheilen und Handeln abhängig, von denen die Theorie vielleicht längst nachgewiesen hat, dass sie einen schädlichen Einfluss ausüben müssen. Ja während die Theorie den Geist mehr beweglich macht, wird das Handeln und Urtheilen ohne Theorie immer sehr bald gewohnheitsmässig gleichförmig und schliesst sich dann gegen das Urtheil und die Erfahrung Anderer ab. Durch Wiederholung und fortgesetzte Uebung entsteht dann allerdings Fertigkeit des Urtheilens und Handelns, d. i. Tact. weil die Glieder der Reihe, die dabei ablaufen, mehr und mehr verschmelzen, und weil die Schwierigkeiten und Hindernisse durch die fortgesetzte Uebung immer vollständiger überwunden werden. Das Handeln und Urtheilen geht daher leicht, rasch und sicher von Statten, wie es aus der Natur des Tactes folgt, und es verbindet sich auch mit Lustgefühlen, ja es consolidiren sich diese in den dabei zur Entwickelung gelangenden Reihen zu einer Neigung für ein solches Urtheilen und Handeln, und die Neigung hält bei dem Urtheilen und Handeln fest, selbst trotz der Gründe, die dagegen sprechen. Damit setzt sich beim Urtheilen ein Vorurtheil und beim Handeln ein Schlendrian fest, zumal bei demjenigen, der Lernenden gegenüber stets seine Ueberlegenheit fühlt und in Bezug auf Erkenntniss und Fertigkeit rasch erkennbare Erfolge zu erzielen vermag, gar leicht Selbstgenügsamkeit entsteht, und solche Geisteszustände können sich vermöge der ihnen innewohnenden fast unglaublichen Kraft des Beharrens durch ganze Generationen, ja Jahrhunderte lang völlig gleichmässig fortpflanzen, indem immer einer nach dem andern sich richtet, der vor oder neben ihm steht, und den er nachahmt, in dessen Denk- und Handlungsweise er sich blindlings und kopflos hineinziehen lässt. Die sehr unvernünftig gereimten Genussregeln

unserer lateinischen Grammatik z. B. und das Censurenwesen unserer höheren Schulen stammen aus den Jesuitenschulen, also aus der Zeit nach der Reformation, und das bekannte Reichsgesetz, das den ganzen Jesuitenorden in Folge des sogenannten Culturkampfes aus Deutschland verbannt hat, hat sie nicht etwa zugleich aus unsern Schulen verwiesen. Die Gymnasialmethodik trägt in Bezug auf die Herrschaft des Formalen noch ganz das falsche mittelalterliche Gepräge. Und wie geringe Fortschritte hat die Schule von der Euklidischen, der sogenannten synthetischen Methode der Geometrie zu der sog. analytischen, entwickelnden Methode gemacht! Die Unvernunft der sogenannten Katechese für den Religionsunterricht, die sich dann aber auch auf andere Unterrichtsarten ausgedehnt hat, reicht in ihrem Ursprung sogar bis auf den Anfang der christlichen Kirche zurück (s. von Zezschwitz, Katechetik), und noch jetzt gibt es an allen Universitäten katechetische Seminare, die immer ein zahlreiches gläubiges Publikum an sich ziehen.

Im Gegensatz zur Herrschaft von Vorurtheilen und Schlendrian zeichnet sich das Verfahren des Theoretikers, der in die Praxis eintritt, wenigstens dadurch aus, dass er der Erfahrung nicht blindlings folgt, sowie dadurch, dass er die Theorie nicht gerade in den Fällen vergisst und ignorirt, für die sie ausgebildet ist. Er will sich nach einem System wissenschaftlich durchgebildeter und erfahrungsmässig durchgeprüfter Begriffe und Begriffsverbindungen richten, von dem er weiss, dass es „zwar den schweifenden Bewegungen willkürlicher, zuchtloser Gedanken eine Fessel anlegt, jedoch nicht, wie alle graue Theorie, in Einseitigkeit versenkt, sondern für die Beurtheilung und Behandlung concreter Lebensformen ebenso geschmeidig und biegsam ist, wie die Mathematik auf ihrem Gebiete, um die rechten Massstäbe und Wegweisungen darzubieten“ (Bartholomäi). So weit stehen wir durchaus auf der Seite des Theoretikers. Aber wo geurtheilt und gehandelt werden soll, darf auch die Fertigkeit darin, d. i. der Tact, und die darin enthaltene Leichtigkeit, Raschheit und Sicherheit nicht fehlen; denn soweit sie fehlen, werden auch die Erfolge unvollkommener ausfallen, und dafür können selbst die gründlichsten theoretischen Ueberlegungen und Schlussfolgerungen keinen Ersatz bieten. Der Tact lässt sich auch, wie sich aus seiner früheren psychologischen Ableitung ergibt, nicht aus Büchern und durch theoretische Studien gewinnen, sondern nur durch's Handeln, und die fortgesetzten Uebungen darin führen ganz von selbst zu einem leichten, raschen und sicheren Thun und Denken. Aber eine

solche Art des Thuns und Denkens ist allerdings an sich noch wenig werth, so gerne es auch der blosse Praktiker schon für das Allerwerthvollste ansieht. Es ist hier, wie mit allen Gewohnheiten und den dadurch begründeten Fertigkeiten. Sie können vorhanden sein, aber sie taugen darum noch nicht etwas. Im Unterricht selbst dann noch nicht, wenn das fachwissenschaftliche Material, das verwendet wird, völlig untadelhaft und vielleicht ganz ausgezeichnet durchgebildet ist. Selbst die festesten Gewohnheiten und die vollendetesten Fertigkeiten, die dadurch begründet werden, können vielmehr noch gar sehr unvernünftig sein, und sie sind es voraussichtlich immer, wenn sie mit den verständig-vernünftigen Ueberlegungen der Theorie nicht genau übereinstimmen, sondern davon abweichen und in Gegensatz dazu treten. Denn die Theorie allein gewährt die Bürgschaft für die Richtigkeit des Beurtheilens und Handelns, weil die Wissenschaft der Voraussetzung nach von den besten Ueberlegungen geleitet wird, so weit sie überhaupt in jedem gegebenen Augenblick zu Gebote stehen. Durch Abweichungen von ihr entstehen nothwendiger Weise nach der bekannten Natur der geistigen Mittel Schäden in der kindlichen Bildung, die sich dann nicht durch die Persönlichkeit des Erziehers wieder ausgleichen und ungeschehen machen lassen. Der Tact aber, der sich in Gewohnheiten und Fertigkeiten der Art kund gibt, ist der Tact der blossen Routine, der Tact des Naturalismus, und das ist trotz aller Erfolge, auf die er sich berufen kann, ein falscher Tact. Um gewisser nahe liegender Ziele willen, die er erreicht, wird gar leicht das Allerwichtigste verscherzt und preisgegeben, und zwar deshalb, weil er die Theorie nicht beachtet. Die rechte Art des Tactes ist daher der durch die Theorie gebildete, der rationale Tact, der sich in Uebereinstimmung mit ihren vernünftigen Resultaten hält, der mit aller Gewissenhaftigkeit nach ihren Vorschriften und Methoden verfährt und der deshalb auch beim Unterricht nicht die Fachwissenschaft an die Stelle der Schulwissenschaft setzt. Das ist der Tact, der dem Erzieher im wirklichen Handeln und Urtheilen nicht fehlen darf.

Aber freilich bleibt nun die Hauptfrage: wie eignet man sich den rechten Tact an, und wie wird die Praxis in rechter Weise durch die Theorie bestimmt? Denn dass der blosse Theoretiker in ein falsches Verhältniss zur Theorie tritt, dürfen wir getrost voraussetzen. Im Gegensatz dazu darf man den Fortgang des Erziehungsgeschäftes nicht etwa hinhalten oder stören durch Einmischung theo-

retischer Betrachtungen am unrechten Platze. Man darf auch nicht abwarten wollen, bis die pädagogische Theorie weit genug geführt ist, und die streng logischen Deductionen und Ableitungen, welche für die Wissenschaft unentbehrlich sind, muss man ausdrücklich, wenn man inmitten der Praxis steht, den wissenschaftlichen Arbeiten und vielleicht den eigenen vorbehalten. Aber auf der anderen Seite darf man sich auch nicht von der Praxis überrumpeln lassen. Denn dann würde ja der Zufall entscheiden, den die Erziehung flieht. Vielmehr müssen unsere theoretischen Ueberzeugungen schon vor dem Eintrit in die Praxis ausgebildet sein, nach ihnen müssen wir beobachten, beurtheilen und versuchsweise handeln gelernt haben, und sie müssen bei uns zu einer Sitte und Gewohnheit, in bestimmten Fällen auf eine bestimmte Art und Weise zu denken, übergegangen sein, ja unsere Bekanntschaft mit Theorie, Methodik und Schulwissenschaft muss so weit reichen, dass unser Gemüthszustand dadurch bleibend bestimmt ist, und folglich unsere Stimmung davon beherrscht wird. Dazu gehört, dass alle Theile unseres Inneren davon durchdrungen und zugleich unter einander in ein harmonisches Verhältniss gesetzt sind. Nachdem wir dann in die Praxis eingetreten sind, können wir gar nichts denken und thun, das nicht in einer Annäherung an die Theorie sich befände, weil unser Gedankenkreis durch diese bestimmt ist und daraus doch unser Denken und Handeln hervorgeht; dieses geht bei uns bewusstlos, mechanisch-gewohnheitsmässig von Statten, und je weiter wir fortschreiten, je tiefer wir selbst durch fortgesetztes Studium in die Theorie eindringen, desto gewisser wird es uns gelingen, dass unser Denken und Thun auch da im Einklang mit der Theorie bleibt, wo es noch nicht nachgewiesen ist, dass diese Folge aus ihr hervorgeht, und wo wir es vielleicht selbst nicht nachweisen können; wir richten uns blos nach dem Gesammteindruck, den der vorliegende Fall auf uns hervorbringt, nachdem wir ihn in unseren durch die Theorie vorbestimmten Gemüthszustand aufgenommen haben, und wir dürfen uns doch darauf verlassen, dass wenigstens annähernd ein Einklang mit der Theorie erreicht wird, wenn wir nur nicht versäumen, uns selbst ununterbrochen kritisch zu beobachten und aus der Kritik zu lernen. In derselben Weise kann auf allen Gebieten des Handelns der Tact das rechte Mittelglied zwischen Theorie und Praxis werden, und so soll sich auch nach der Ethik der Tact im wirklichen Leben darstellen, das sich nicht überall schon während des Handelns logisch zergliedern lässt. Das logische Muster, das die Ethik aufstellt, soll

nur im Nothfall zur Probe und zur Beweisführung dienen. Durch den rationalen Tact werden sogar Resultate erzeugt, an denen die Theorie selbst sich orientiren und fortbilden kann, und so ist es auch auf anderen Kunstgebieten wirklich geschehen (nach Lessing), und so geschieht es fortwährend. So wurden Schiller und Göthe, wie alle grosse Dichter, von ihren ästhetisch-theoretischen Gedanken in der Form einer Stimmung beherrscht, aber sie haben Geistesschöpfungen erzeugt, die über ihre eigene Theorie weit hinausgehen und deren Richtigkeit nachfolgende Theorien bestätigend darzuthun versuchen, durch deren Studium sie sich sogar selbst auf eine höhere Stufe erheben.

Man sieht daraus zugleich, aus einem kunstvollen rationalen Tacte gehen Erfolge hervor, welche die Vergleichung mit denen der Routine gewiss nicht zu scheuen brauchen, und er verleiht erst die rechte Wärme und Freudigkeit im Beruf. Er richtet sich nach den Gesetzen, die auf dem betreffenden Gebiete bekannt sind, und auf dem pädagogischen Gebiete beobachtet er namentlich auch den streng gesetzmässigen Gang des Unterrichts, so weit er bereits festgestellt ist. Darum müssen aber seiner Thätigkeit die Freiheit der Bewegung und die schöpferische Erfindsamkeit im Momente des Handelns selbst, die in der That so anregend und belebend wirken, durchaus nicht fehlen. Denn die allgemeinen Vorschriften beherrschen den individuellen Fall niemals vollständig und erschöpfen ihn nicht. Er muss zwar immer nach denselben allgemeinen Gesetzen behandelt werden, nach denen die Theorie im Ganzen entworfen ist; aber die wirkliche Behandlung darnach schliesst keineswegs, wie man wohl fürchtet, ein lästiges, geisttödtendes Einerlei in sich, wenn man es nur versteht, die individuelle Seite eines jeden Erziehungsfalles ganz auszubeuten, und man wird um so freier dabei schalten können, je fester das allgemein gesetzlich Nothwendige, das sich überall gleichmässig wiederholt oder das sich im Voraus berechnen lässt, schon liegt. Es wird dann ein ähnlicher Fall eintreten, wie er schon oft von den ausgezeichnetesten Rednern erzählt worden ist, von denen man glaubte, dass sie ihre Reden durchaus extemporirten, während sie von sich selbst bezeugten, dass sie dieselben in allen Hauptpunkten ganz regelmässig sorgfältig ausarbeiteten und memorirten. Es zeigte sich bei ihnen: weil die Grundzüge des allgemeinen Gedankenganges in ihrem Geiste ganz feststanden, vermochten sie um so freier aufzutreten und um so geschickter selbst zufällige Umstände und im Augenblick sich aufdrängende Gedanken zu verwerthen.

Auf pädagogischem Gebiete erwirbt man den rationalen Tact nur, wenn man die ersten Versuche, namentlich des Unterrichts, zeitig genug macht, nachdem man die erforderliche philosophische und fachwissenschaftliche Bildung sich angeeignet hat. Der Gedankenkreis darf sich nicht schon abgeschlossen haben, sonst durchdringt er sich nicht so vollständig mit der Theorie, als für eine theoretisch durchgebildete Construction des Geisteslebens und einen entsprechenden Gemüthszustand nothwendig ist. Die ersten Versuche müssen auch auf der Grundlage der strengsten, bis in das Einzelnste so viel als möglich eindringenden, die pädagogischen Gründe nicht unter irgend einem allgemeinen Namen, wie dem der Erfahrung, der Natur, zusammenfassenden Methodik ausgeführt werden, und man muss diese mit dem deutlichsten Bewusstsein anwenden. Davon erhält dann die Gemüthsart eine bleibende Bestimmtheit. Freilich sind zugleich Fehler durch die genaueste Vorbereitung so viel als möglich zu vermeiden, und soweit sie sich doch eingeschlichen haben, müssen sie durch strenge Controle und deutliche Correctur wieder getilgt werden, damit sie sich nicht festsetzen und der Construction des Inneren eine falsche Richtung einprägen, was bei den ersten Versuchen ganz besonders leicht geschehen kann. Und endlich dürfen uns die darauf bezüglichen Uebungen nicht blos zeitweise und periodisch beschäftigen, sondern von dem Zeitpunkte an, wo wir anfangen, die Anwendung der Theorie auf die Praxis zu versuchen, in irgend einer Form täglich. Sonst werden wir in die geistigen Bewegungen der Betrachtungs- und Untersuchungsweise nicht ganz hineingezogen, deren Züge prägen sich uns nicht gewohnheitsmässig ein, und sie gehen folglich nicht in unsere Persönlichkeit, in unseren Charakter über, wovon doch der Beruf immer getragen sein muss. Die Uebungen dürfen nicht einmal unterbrochen werden vor dem Uebergang in eine selbstständige Praxis, sondern sie müssen in diese selbst hinüberführen. Sonst verwischen sich selbst die schon angeeigneten Züge sehr rasch wieder und lassen nur geringfügige werthlose Erinnerungsspuren zurück. Mit einem Wort: die Grundlage zu dem rationellen Tacte ist nur in Seminaren mit Uebungsschulabtheilungen erreichbar, wie sie Herbart auch für Universitäten als nothwendig betrachtete, in Seminaren, die wohl benutzt werden und vollständig organisirt sind, in Seminaren, die namentlich auch die specielle Methodik und die Schulwissenschaften lehren und, soweit sie noch nicht vorhanden sind, ausdrücklich darauf hingehen, die pädagogische Wissenschaft nach dieser Seite hin zu ergänzen, vielleicht in Verbindung mit Lehrer-

vereinen, die dasselbe Ziel verfolgen. Alle sonstigen Veranstaltungen für Lehrerbildung verfehlen ihren Zweck, es sind Rückstände von Einrichtungen, die man zu einer Zeit getroffen hat, als man noch keine bessere pädagogische Einsicht hatte, und sie tragen gegenwärtig nur dazu bei, den herrschenden Schlendrian und die herrschenden Vorurtheile zu conserviren, und das jüngere Geschlecht um so rascher und um so tiefer hineinzuversenken, als ausserdem ohnehin geschehen würde. Davon vermag sich dann der Einzelne nur in den seltensten Fällen wieder zu erholen, weil der Charakter auch davon eine bleibende Bestimmtheit annimmt. Er nimmt immer eine falsche Gestalt an, wenn ihm nicht zu rechter Zeit die rechte Form gegeben wird. Die Uebungsschulabtheilungen müssen aber wirkliche Vesuchs-, Experimentiranstalten werden, wie sie schon Kant verlangte, freilich nur innerhalb der Grenzen, in die das Experiment auf dem Gebiet des Geistes überhaupt und dem der Erziehung insbesondere eingeschlossen ist. Beliebige und beliebig abzuändernde Versuche, wie sie an Pflanzen und Thieren, vollends an leblosen Stoffen angestellt werden, sind auf dem Gebiete der Erziehung unzulässig, die geistige und sittliche Natur des Zöglings könnte ja dadurch Schaden leiden. Ueberdies lassen sich die pädagogischen Erfahrungen nicht in so kurzen Zeitfristen gewinnen, in denen die Resultate aus physikalischen und chemischen Experimenten erlangt werden können. Jene müssen in der That über die Schul- und Erziehungszeit hinausreichen; denn die intellectuellen und sittlichen Fehler, die sich im späteren Mannesalter des Zöglings zeigen, sind nur die Rückstände von den Fehlern, die sich in seine Erziehung eingemischt haben, und sie müssen mit in Rechnung gezogen werden, dann sind erst die pädagogischen Erfahrungen abgeschlossen. Wohl aber darf da, wo die pädagogische Theorie noch nicht abgeschlossen ist, bei dem einen dieses, bei dem andern jenes versucht werden, was eine vernünftige Ueberlegung als das möglicher Weise Beste im vorliegenden Falle nachzuweisen vermag, und die abweichenden Resultate müssen dann einer vergleichenden Betrachtung unterworfen werden, woran sich wenigstens vorläufig giltige Schlussfolgerungen ableiten lassen. In diese Betrachtung müssen auch die inneren Entwickelungs- und Bildungsgänge von historisch und biographisch bekannt gewordenen Persönlichkeiten, müssen selbst die unfreiwilligen Versuche einer schlechten Praxis hineingezogen werden. So kann sich die Wissenschaft an der Hand einer nach allen Seiten zu durchdenkenden Erfahrung fortbilden, obwohl sie die inneren Zustände, die bewussten

Acte der kindlichen Seele nur auf indirectem Wege zu erschliessen vermag, und ohne wohl durchgeprüfte Erfahrungen, die aus eigenen oder fremden Versuchen und Erziehungsweisen gezogen werden, lässt sich die pädagogische Wissenschaft nicht fortbilden, kann sie zu wohl begründetem Neuen nicht übergeleitet werden. Für die Praxis aber muss die Theorie dem Erzieher oder Lehrer eine Art Gewissen sein, wie es einem jeden anderen Künstler seine Theorie ist. Daran gebunden, legt sie ihm Pflichten auf, von denen er nicht abweichen kann, ohne im Inneren einen Vorwurf, wie von seinem besseren Ich, zu erfahren. Und die Treue gegen die Theorie wird sich auch hier, wie überall im Leben, im Kampfe mit widerstreitenden Kräften bewähren, denen jedoch nur Schwäche und Charakterlosigkeit unterliegen können; denn einem redlichen Streben nach dem Idealen ist ja, wie wir überzeugt sein dürfen, der Sieg zuletzt immer gewiss. Auch inmitten eines unpädagogischen Schulkreises, in den man etwa hineingestellt ist, muss man sich nur die Bedingungen und Voraussetzungen, welche die Theorie macht, wenigstens annähernd zu schaffen wissen. Das ist zwar mit mancherlei Inconvenienzen verbunden, aber es ist doch immer möglich und unter allen Umständen das Bessere. Selbst die ächte Collegialtät, wie der rechte Geist der Conferenzen — beides für den Geist einer Schule so durchaus nothwendig — erwächst nur aus dem gemeinsamen Gedankenkreise wissenschaftlicher Pädagogik, der dann auch ein zusammenstimmendes Streben und Wirken zur Folge haben kann.

So müssen wir uns das Verhältniss zwischen Theorie und Praxis denken, und nachdem wir es festgestellt haben, könnten wir wohl in Gedanken versuchen, im Geiste der Erziehung auf einen Zögling einzuwirken. Aber es drängt sich uns noch die Vorfrage auf, ob wir wirklich einen so uneingeschränkten Einfluss auf den Zögling ausüben können, wie es nach dem Bisherigen scheint vorausgesetzt werden zu müssen, und darüber wollen wir wieder zuerst die Erfahrung hören.

§ 7.

Die Anlage überhaupt.

Am entschiedensten hat Helvetius, ein französischer Philosoph des 18. Jahrhunderts, eine unbeschränkte Macht der Erziehung über den Zögling behauptet. Nach seiner Theorie ist derselbe ganz und gar das Product der Einwirkungen, die das Leben auf ihn hervor-

bringt, auch das Wollen wird bei ihm vollständig dadurch determinirt, und wenn die Erziehung folglich thätig ist, so muss der Zögling werden, was sie aus ihm machen will. Die Erfahrung hat dagegen von jeher Schranken der Bildsamkeit angenommen und sich dabei auf folgende drei Hauptpunkte berufen.

Gar mancher Zögling wird thatsächlich nicht, was die Erziehung bei ihm gewünscht und erstrebt hat. Freilich kann das gar nicht auffallend sein und beweist nichts weniger als Mangel an Bildsamkeit bei dem Zögling, wenn etwa der Plan Lücken hatte und Widersprüche in sich schloss, wenn die Mittel unzureichend waren und der Wille schwach war. In solchen Fällen dringt der Zufall zuverlässig in die Erziehungsarbeit ein, und es bildet sich oft das ganz Entgegengesetzte aus, als beabsichtigt worden ist. Insbesondere ist auch sehr oft die mangelnde Kunst der Erziehung, die Ungeschicklichkeit und Ungeübtheit in methodischer Hinsicht daran Schuld, dass selbst das Leichteste bei dem Zögling nicht gelingt. Man bildet sich allerdings oft ein, schon die einfachste Elementarkenntniss in der Mathematik, die einfachste Elementarfertigkeit im Zeichnen, die einfachste Melodie im Singen, ja beim Memoriren das Recitiren einer ganz geringen Reihenfolge von Sätzen und Versen, Regeln und Formeln oder die einfachste Anwendung einer gewonnenen Kenntniss gelinge durchaus nicht jedem Zögling, weil ihm einmal das Gedächtniss fehle, oder das musikalische Gehör oder der Sinn für Verhältnisse der Grösse und Gestalt, für Grammatisches u. s. w. In Wahrheit sind das aber immer Uebel, die die Unkenntniss und Ungeschicklichkeit in psychologisch-methodischer Hinsicht erst schafft, selbst bei dem besten Wohlmeinen. Durch die Schuld der Erziehung werden dann Schranken der Erziehung aufgerichtet oder sie werden doch sehr erweitert. Denn es scheint sich wirklich auch in der Erfahrung zu bestätigen, was der religiöse Sinn immer voraussetzen muss: wenn auch eine besondere Gabe, wie die der Productivität, des Talentes für einen besonderen Berufszweig, individuell bedingt sein mag, und vielleicht schon vor der Geburt, so ist doch mindestens, was zu allgemein menschlicher Bildung, zu den nothwendigsten Voraussetzungen eines sittlich-religiösen Geistes gehört, an sich einem Jeden zugänglich, wo kein physisches Leiden vorliegt; dazu ist kein besonderes Talent, keine besondere Befähigung oder Begabung erforderlich. In so weit sind die Schranken der Bildsamkeit bei dem Zögling nur zufällig und willkürlich angenommen, in Wahrheit sind sie durch mangelnde Fürsorge und Pflege von Seiten der Erwachsenen

verschuldet. Indess auch wenn es nicht fehlt an der Kunst der Erziehung, an einem rechten Plane, an den rechten Mitteln und einem entschiedenen, energischen, thatkräftigen Willen, scheint doch eine Beschränkung der Bildsamkeit und ihr gegenüber allerdings bei anderen Individuen oder bei denselben Individuen nach anderen Seiten hin auch eine in der geistigen Natur und Begabung liegende Begünstigung der Bildung angenommen werden zu müssen. Denn die Kunst, der gute Wille, das planmässige, mit allen Mitteln ausgestattete Handeln mögen in bestimmten Fällen noch so weit reichen, der Zögling ist doch über ein gewisses Mass der Bildung in gewissen Beziehungen nicht hinaus zu heben, und er kann auch trotz aller Bemühungen von seiner Seite darüber nicht hinauskommen, während andere Individuen, welche dieselben Gelegenheiten der Bildung benutzen, zu viel höheren Standpunkten sich erheben, und er selbst in anderen Beziehungen, auf anderen Gebieten viel weiter kommt. Und selbst bei dem, was ein Jeder erreicht, kommt noch ein nicht zu verkennender Unterschied vor: der eine erreicht es mit grösserer oder geringerer Leichtigkeit, der andere mit mehr oder weniger Schwierigkeiten, ja derselbe Zögling kommt dort mit geringerer, hier mit grösserer Anstrengung an sein Ziel. Dort scheinen Begünstigungen, hier scheinen Schranken und Hemmungen in der ursprünglichen Natur des Geistes zu liegen, und das scheint zu bewirken, dass in dem einen Fall ein grösseres, in dem anderen ein geringeres Mass von Bildung erreicht wird, und zwar bald mit geringerer, bald mit grösserer Leichtigkeit und Kraftanstrengung. Und das Mass der Bildung, welches erreicht wird, wie die Unterschiede der Leichtigkeit und des Mangels daran können ausserordentlich verschieden sein; und man sieht das theils als einen Vorzug, theils als einen Mangel der ursprünglichen Natur des Geistes, der Anlage und der individuellen Begabung an.

Zu demselben Resultate ist man auch noch auf einem anderen Wege gelangt. Es gibt Kinder, die unter nahe gleichen Verhältnissen herangebildet werden. Sie stammen von denselben Eltern, sind nahe gleichalterig, ja es sind Zwillingsgeschwister. Sie wachsen auch unter nahe gleichen Bildungseinflüssen heran, und man sollte deshalb erwarten, dass auch die Bildungsresultate bei ihnen nahe gleich oder wenigstens ähnlich ausfallen müssen. Aber zuletzt zeigen sich solche Zöglinge doch ausserdordentlich verschieden, es ergeben sich bei ihnen ganz ungleiche Resultate, und die Verschiedenheit scheint nicht aus der gleichartigen Natur ihrer Lebensver-

hältnisse und den Einwirkungen, die darin bei ihnen stattgefunden haben, abgeleitet werden zu können. Sie scheint vielmehr aus der Verschiedenheit ihrer individuellen Anlage hervorzugehen.

Und dazu ist noch eine dritte Erfahrung gekommen. Es scheint nämlich, als ob gewisse Züge, wie im Körper, so auch im Geiste vom frühesten Alter an bis in das späteste sich bei einem Menschen gleich bleiben. Ja im späteren Alter scheinen sie sich immer mehr zu verstärken und noch weit schärfer, deutlicher hervorzutreten. Die Biographieen und eine individualisirende Geschichtsdarstellung, wie die von Gervinus, weisen häufig auf solche constante geistige Züge hin, und sie verdienten es, dass sie genauer untersucht würden. Man kann schon jetzt darauf rechnen, wenn es einmal dahin gekommen ist, dass die geistige Bildungsgeschichte eines Kindes ebenso genau beobachtet und schriftlich fixirt wird, wie es bei der Entwickelung einer Pflanze, eines Thieres bereits geschieht, so werden solche Züge noch viel bestimmter nachzuweisen sein. Gegenwärtig gibt es leider erst einen einzigen in der Literatur bekannten zuverlässigen Beobachter der geistigen Kindesnatur. Das ist der schon genannte Sigismund (in „Kind und Welt“). Er unterscheidet die bestimmten Perioden der geistigen Entwickelung des Kindes, und nach seinen Beobachtungen zeigt sich schon am Ende der sogenannten Sprechlingsperiode, wo das Kind noch nicht in Sätzen zu sprechen vermag, manche geistige Eigenthümlichkeit, nicht blos in Gesichtszügen, in Bewegungen, sondern auch im Denken und Wollen so bestimmt ausgeprägt, dass sich oft schon genau voraussagen lässt, wie sich die Einzelnen in bestimmten Fällen verhalten werden. Und dass sich solche geistige Züge im späteren Leben erhalten, ist gewiss höchst merkwürdig. Ein Mensch erleidet in seinem Leben so verschiedenartige Einwirkungen. Er geht durch so verschiedene, ja oft genug durch so sehr wechselnde Schicksale hindurch. Auch seine Ueberzeugungen, seine Grundsätze und Bildungsstandpunkte wechseln im stärksten Masse, d. i. es hat Jeder so gut ein inneres Schicksal, wie ein äusseres. Aber gewisse Arten, sich zu benehmen, zu denken, zu handeln, bleiben sich gleich vom frühesten bis zum spätesten Lebensalter. Das Leben überzieht sie wohl vorübergehend mit einer gewissen Umkleidung und Umhüllung. Aber sie brechen durch alle Hüllen wieder erkennbar durch, und es zeigt sich zuletzt immer, sie haben sich unveränderlich erhalten, ja nur noch schärfer und charakteristischer ausgebildet. An solchen Grundzügen erkennt ein Jugendfreund den andern wieder, wie sehr sie auch räumlich und zeitlich

getrennt waren, wie weit sie sich auch in ihren Bildungs- und Lebensverhältnissen von einander entfernt haben. An ihnen erkennt man überhaupt einen Menschen in späterer Zeit als denselben wieder. Sie machen vielleicht nur einen kleinen Theil seines geittigen Lebens aus, wenn auch dasselbe, wie man annimmt, in alle Kreise seines Innern eindringt, und ihnen sämmtlich ein eigenthümliches Gepräge gibt. Sie machen aber offenbar die stärkste Seite seines Geistes aus, diejenige Seite, die unabhängig von aller Erziehung eine festbestimmte Gestalt angenommen oder von Anfang an gehabt hat, und die sich dann auch nicht wieder umbilden lässt. Und selbst über den Einzelnen hinaus reicht die Kraft jener Züge. Denn sie vererben sich in Familien und Geschlechtern, indem sie sich auf Kinder und Kindeskinder übertragen und fortpflanzen.

Diese Erfahrungen sind in der bekannten Lehre zusammengefasst worden: die Erziehung findet den kindlichen Geist nicht völlig unbestimmt vor. Er ist nicht so leicht nachgibig für Veränderungen, wie etwa Wachs. Er ist auch nicht ursprünglich inhaltsleer, wie eine tabula rasa. Es sind das Bilder eines älteren halben Materialismus, die vom Geiste gebraucht wurden. Jedenfalls wartet der kindliche Geist wenigstens nicht in jeder Hinsicht darauf, was die Erziehung und sonstige Einwirkungen aus ihm machen werden. Vielmehr hat die Natur in gewissem, wenn auch beschränktem Umfang schon über ihn verfügt und ihm vor aller Erziehung schon eine fest bestimmte Gestalt gegeben. Diese ist auch fortan nicht mehr veränderlich, selbst nicht unter dem Einfluss noch so wichtiger Potenzen. Es gibt daher eine Grenze der Bildsamkeit und folglich eine Schranke der Erziehung, die in der Natur des kindlichen Geistes liegt. Sie besteht gerade in der festen Bestimmtheit des Geistes, worauf die Erziehung, wenn überhaupt einen Einfluss, doch keinesfalls einen solchen ausüben kann, dass der Zögling durchaus als ein Product der Erziehung angesehen werden müsste. Die ursprüngliche Bestimmtheit des Geistes äussert sich aber keineswegs überall hemmend, sondern in anderen Fällen begünstigt sie auch das Geistesleben oder wenigstens bestimmte Richtungen desselben in hohem Grade und bewirkt dann, dass grössere Erfolge daraus hervorgehen. Die feste Bestimmtheit reicht nun gewiss nicht so weit, dass sie den ganzen Geist umfasst, oder auch nur das Willensgebiet, wie bei Kant, aber doch so weit, dass sie als seine stärkste Seite angesehen werden muss, weil sie sich während des ganzen Lebens der Art nach unverändert erhält. Ihre Stärke documentirt sich ja auch dadurch,

dass sie sich vererbt. Die ursprüngliche feste Bestimmtheit des Geistes nennt man nun Anlage, Naturanlage, Individualität, und da sie, wie gesagt, für so mächtig angesehen werden muss, als sonst nichts ist in der Seele, so ist das Streben sehr begreiflich, mit ihr alles in Verbindung zu setzen, was sonst noch Stärke gewinnen soll bei dem Zögling. Darin wird man durch die Erfahrung unterstützt, dass Jeder nur von dem aus, worin er sein individuelles Leben, sein individuelles Denken und Streben erkannt hat, Bedeutendes geworden ist und geleistet hat. Ganz besonders tüchtig muss man sich aber in dem zu erweisen suchen, was man durch seine Kraft für die Gesellschaft, oder wenn man seine Ziele hoch genug steckt, für das allgemeine Gottesreich zu leisten hat, d. i. in seinem Beruf. Darum wird auch mit Recht gefordert, dass man den Beruf durchaus, um später recht erfolgreich darin wirken zu können, nach individueller Neigung wählen müsse. Für das allgemeine Gottesreich aber, das namentlich auch durch den Beruf der Einzelnen auf der Erde aufgerichtet werden soll, leistet man desto mehr, je mehr man sich als Einzelner dem Ideale der Persönlichkeit annähert und je mehr man dann damit das, was man nach einer einzelnen individuellen Richtung für die Gesellschaft zu leisten vermag, durchdringt. Aber für alles Sittliche muss man sich nach religiöser Auffassung als bestimmt ansehen, weil es sich, wie wir schon wissen, ohne Gottes Fürsorge, Hülfe und Mitwirkung nicht ausführen lässt, geschweige mit der Kraft, die ihm gewidmet werden muss. Daher liegt es nahe, in der Individualität einen besonderen Ruf der Gottheit an uns zu vernehmen und zu glauben, die unser Streben begünstigende Fähigkeit, die sie uns verleihe, weise uns auf die besondere Stelle hin, wo wir für Sittliches und Göttliches, auch im allgemeinen Gottesreiche vor allem thätig sein sollen, wo auf unsere Thätigkeit ganz besonders gerechnet wird. Ein solcher Glaube verleiht, wie aller sittlich-religiöser Glaube, unserem Wirken eine grössere Kraft und sichert ihm einen grösseren Erfolg. Denn wir sind dann überzeugt, auf dem individuellen Gebiete in göttlichem Auftrage zu handeln, wir glauben da unseren wahren, den von Gott uns angewiesenen Beruf zu finden, und wir suchen ihn mit um so grösserem Ernste, mit um so innigerer Pflichttreue zu erfüllen.

Das sind die Vorstellungen, die man sich auf Grund der angeführten Erfahrungen von einem ursprünglichen, fest bestimmten Geisteszustand auszubilden pflegt. Aber pädagogische Erfahrungen besitzen für sich allein nach unseren Grundsätzen noch keine Giltigkeit,

es muss daher auch in unserem Falle erst festgestellt werden, ob die Theorie die Annahme eines solchen Geisteszustandes bestätigt und gestattet, und dazu wollen wir im folgenden Paragraphen den Anfang machen.

§ 8.

Die angeborene Anlage.

Wenn die auf das ursprüngliche Geisteswesen hinweisenden Erfahrungen mit der Theorie des geistigen Lebens verglichen werden sollen, so denkt man vielleicht, es handele sich um eine Vergleichung mit der Darwinischen Theorie. Denn in dieser werden auch jedem Individuum ausser seiner Anpassungsfähigkeit an veränderte Verhältnisse zwei ursprüngliche Eigenschaften beigelegt: Variabilität, d. i. eine Disposition zu Veränderungen, die sogar zur Umbildung der Stammformen hinführt, und Vererblichkeit der durch jene Variabilität und die Anpassungsfähigkeit erlangten Züge, also eine der Variabilität ganz entgegengesetzte innere Disposition, eine Disposition, jene Züge in den Nachkommen zu erhalten. Solche allgemeine Fähigkeiten, Dispositionen, Möglichkeiten kann es aber nach unserer gegenwärtigen wissenschaftlichen Psychologie auf geistigem Gebiete nicht geben, sie dürfen nicht als wirkliche Potenzen betrachtet werden, woraus Wirkungen entspringen könnten. Noch weniger kann eine Neigung des Organismus angenommen werden, in Zustände überzugehen, die von seiner eigenen Natur abweichen und ihm entgegengesetzt sind. Am allerwenigsten aber könnten zwei bei demselben Wesen vereinigte Eigenschaften angenommen werden, von denen jede der anderen widerstreitet und sie aufhebt, wie es die Variabilität, die Neigung, sich zu verändern, und die Vererblichkeit, die Neigung, das eigene Wesen in einer bestimmten Richtung bei den Nachkommen zu erhalten, ist.

Wir müssen einen anderen Weg einschlagen. Auf Grund der Erfahrungen, welche eine ursprüngliche feste Bestimmtheit des Geistes fordern, nimmt man zunächst eine angeborene Anlage an, und zwar vor allem auf Grund der zweiten von uns angeführten Erfahrung. Darnach wachsen viele Kinder unter anscheinend denselben Verhältnissen, unter nahe gleichen Bedingungen heran, und zwar zum Theil schon von der Geburt an. Darum müsste man ähnliche Erziehungsresultate erwarten, wenn dabei blos die äusseren Ver-

hältnisse entschieden; aber thatsächlich entstehen oft ganz verschiedenartige Resultate, und daraus hat man abgeleitet: der Geist muss schon vor der Geburt eine feste Bestimmtheit besitzen oder angenommen haben, die dann bei allen späteren Einflüssen bald hemmend, bald begünstigend mitwirkt und zuletzt sogar an ihrem Theil über den Erfolg des ganzen Lebens entscheidet. Wir fragen deshalb: ist eine solche Geistesanlage, also eine angeborene Geistesanlage möglich? Und darauf müssen wir zuerst wieder mit einem schon vorher ausgesprochenen Gedanken antworten: als Möglichkeit, als Vermögen, als Fähigkeit, kann sie nicht zu dem ursprünglichen Geisteszustand gehören. Aber ebenso wenig kann sie als Keim dazu gehören. Eine rein mechanische Naturansicht, die von der inneren Bildung der Elemente absieht, ist freilich zu verwerfen. Der Geist entwickelt sich jedoch auch nicht einer Pflanze gleich, wie Rousseau, Fröbel annimmt, aus einem inneren Triebe heraus, wenn nur günstige äussere Bedingungen dafür vorhanden sind. Der Geist entwickelt sich, wenigstens nicht gleich ursprünglich, wie ein Keim, so dass auf gewisse Anstösse hin eine viel reichere geistige Entfaltung erfolgt, als jene einfachen Anstösse erwarten lassen. Die Erziehung muss vielmehr eine Menge von Keimen selbst in den Geist des Kindes legen, und erst in viel späterer Zeit kommt es bei demselben dahin, dass aus seinen eigenen ihn forttreibenden Motiven eine längere Reihe herrorgeht, die mehr ist als die Antwort auf einen einfachen Anstoss von aussen, kommt es dahin, dass z. B. das Interesse, das Denken bei ihm so fortwirkt, wie bei der Entwickelung aus einem Keime. Der Geist wird allerdings von einer Seele getragen, und die Seele ist kein Scheinwesen, ihre Selbständigkeit und Realität in einer intelligibelen Welt jenseits der Erscheinungen ist deutlich und zuverlässig erkennbar. Die geistigen Zustände sind keineswegs blos die Kehrseite von physischen und Bewegungs-Zuständen, es sind keineswegs blos die verwandelten, umgesetzten physischen und Bewegungs-Zustände. Der Selbständigkeit der Seele wegen ist auch keine Nöthigung vorhanden, statt der Psychologie die Anthropologie, sei es überhaupt, sei es als Hülfswissenschaft der Pädagogik anzuerkennen, was dem Erfahrungsbegriff der Erziehung entspricht. Die Seele hat aber keinen ursprünglichen Inhalt, wie es Kräfte und Vermögen sein sollen, sie besitzt weder Fertiges noch Angefangenes, sie ist nicht mit irgend einer Art von Mitgift ausgestattet, auch nicht mit Tendenzen und Trieben irgend welcher Art, sie ist nicht in dem Prozess spontaner Veränderung und Selbstdifferenzirung

begriffen. Sie ist freilich nicht das einzige Reale, wie Fichte's Einzelich, das sein eigenes Sein setzt und von dem alles, was sonst Anspruch auf Realität macht, mit innerer Nothwendigkeit producirt wird, geschweige wie Schopenhauer's ursprünglicher Wille; ohnehin involviren beide für jedes Individuum nach fatalistischer Ansicht einen bestimmten Charakter und von der Erziehung fordern sie wiederum für dasselbe ein freies Gehenlassen (nach Fichte Schonung der formellen Freiheit, Entwickelung der freien Kräfte), wie bei einer Pflanze. Obwohl aber die Seele nicht das einzige Reale ist, so steht sie doch nicht schon ursprünglich in irgend welchen Verhältnissen und Beziehungen, die sie in Abhängigkeit bringen könnten. Sie tritt erst in Verhältnisse und Beziehungen zu anderen Wesen, nachdem sie dazu von aussen her durch das Zusammentreffen mit den anderen Wesen veranlasst worden ist. Den äusseren Einwirkungen gegenüber erhält sie sich dann zwar in ihrem Wesen, sie reagirt dagegen, wie ein chemisches Element gegen ein anderes. Wie dieses erst Eigenschaften gewinnt aus der Reaction und durch die Reaction, in derselben Weise nimmt auch die Seele eine innere Bildung an, die sie von selbst nicht besitzt, eine solche innere Bildung, wie wir uns ihrer in unserer inneren Erfahrung von den Empfindungen bewusst werden. Die Seele nimmt also die innere Bildung erst durch die Beziehungen an, in die sie zu anderen Wesen tritt. Aeltere psychologische Lehren nehmen allerdings eine unausfüllbare Kluft zwischen dem Seelenelement und den Elementen der Materie an. Andere Lehren lassen den Uebergang aus dem einen Gebiet in das andere nur durch besondere göttliche Veranstaltung vermitteln, sei es nach Art der prästabilirten Harmonie oder bei Gelegenheit eines jeden einzelnen Falles, der, wie z. B. eine Empfindung, eine absichtliche Bewegung, einen solchen Uebergang fordert (Occasionalismus). Alle diese Lehren sind aber falsch. Vielmehr wird jedes Element, das mit anderen Elementen von entgegengesetzter Qualität zusammentrifft, von diesen zur Reaction herausgefordert, und solche entgegengesetzte Elemente liegen dem Organismus zu Grunde, in dessen Mitte sich die Seele als ein Element von ganz eigenthümlicher Qualität hineingestellt findet, und mit dessen elementaren Bestandtheilen sie da, wo sie sich befindet, sonach ganz gewiss zusammen ist. Die Elemente des Organismus stehen aber selbst mit Elementen der Aussenwelt, von der er umgeben ist, in Wechselwirkung und nehmen von ihnen eine Bestimmtheit an, die fortan zugleich mitwirkt, wenn die Seele genöthigt ist, gegen Elemente

4*

des leiblichen Organismus sich zu erhalten, und die folglich auch jeder Reaction der Seele gegen diese Elemente einen eigenthümlichen Charakter verleiht. Da nun alle Bildung der Seele blos in Folge solcher Reactionen entsteht, so gilt für den Anfang des geistigen Lebens der bekannte Grundsatz Locke's ganz uneingeschränkt: nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu. Späterhin entsteht freilich gar vieles in der Seele, was selbst im allerentferntesten noch nicht enthalten ist in den Materialien der sinnlichen Empfindung, und das Vielerlei nöthigt zur Unterscheidung nach Classenbegriffen, wofür die Kräfte und Vermögen gelten können. Man darf auch jenen Locke'schen Grundsatz nicht etwa so verstehen, als ob der Seele durch die sinnliche Empfindung etwas mitgetheilt werde und etwas Aeusseres sich in ihr abbilde. In Wahrheit übertragen die Elemente des Organismus von ihrer Natur nichts, das sich von ihnen ablöste, auf die Seele, und diese nimmt bei der Wechselwirkung mit jenen Elementen nichts Fremdes in sich auf, es spiegelt sich auch nichts in ihr ab. Es gehen wohl Reize und Anregungen von jenen Elementen und durch ihre Vermittelung auch von den ausserhalb des Leibes befindlichen, aber mit ihm in Verbindung stehenden und auf ihn einwirkenden Elementen zu der Seele hinüber. Die Reize und Anregungen nöthigen aber die Seele nur, entsprechende innere Zustände durch eigene Kraft in sich auszubilden, indem sie darauf in eigenthümlicher, ihrer Natur angemessener Weise zurückwirkt, und gleichsam antwortet, wie zuerst Leibniz richtig gelehrt hat.

Allerdings bildet sich von allem, was an die Seele herantritt, zunächst blos in den Gehirnatomen ein den äusseren Einwirkungen entsprechender Gesammtzustand aus; da aber der Seele unter ihnen der Wohnsitz angewiesen ist, und sie mit ihnen fortwährend zusammenwirkt, so bildet sich auch in der Seele selbst ein entsprechender geistiger Gesammtzustand aus, nur mit dem Unterschied: der Gesammtzustand des Gehirns ist zerstreut und vertheilt unter die Elementarbestandtheile der Atome und Molecule, der Gesammtzustand des Geistes ist geeint und concentrirt in dem einen, einfachen, immateriellen Seelenwesen. Es bildet sich auf diese Weise in dem Geiste eines Jeden etwas dem Entsprechendes aus, was vielen oder allen menschlichen Wesen in dem physischen Organismus gemeinsam ist, aber auch etwas dem Entsprechendes, was ein Jeder darin Besonderes besitzt. Dort entsteht ein allgemein menschlicher Geisteszustand im Unterschied von den thierischen Geisteszuständen und namentlich auch der Geisteszustand einer Race oder einer an-

deren Menschengruppe im Unterschied von den Geisteszuständen anderer Gruppen; denn schon längst hat man z. B. eingesehen, dass für den geistigen Raceunterschied der Bau des Schädels von wesentlicher Bedeutung ist und insbesondere auch das Grössenverhältniss seiner verschiedenen Durchmesser. So ist für die kaukasische Race die länglich ovale Schädelform entscheidend. In Angemessenheit zu einer solchen Schädelform steht dann auch immer die Ausbildung des darunter befindlichen Gehirns. Nur darf man nicht mit der Phrenologie annehmen, dass dieses den Erhebungen und Vertiefungen des Schädels immer genau entspreche. Am allerwenigsten darf man mit den Materialisten an eine Verörtlichung der verschiedenen Seelenthätigkeiten an einzelnen Gehirntheilen denken, denn das Geistige ist durchaus nichts Materielles. Dagegen hat die Beschaffenheit der einzelnen Gehirntheile allerdings immer einen bestimmten, nothwendigen Einfluss auf die Geistesthätigkeit. Leider ist er, abgesehen von Krankheitsfällen, noch nicht näher bestimmbar.

Der allgemeine Menschheits- oder Racencharakter ist nun aber blos ein Allgemeinbegriff, ein Normalzustand, von dem die Geistesbeschaffenheit eines jeden concreten wirklichen Individuums in eigenthümlicher Weise abweicht. So gewiss ein Jedes eine eigenthümliche Lage hat inmitten aller übrigen, eine Lage, die bei keinem anderen sich wiederholt, so gewiss ein Jeder seinen eigenen Leib hat, der nicht der Leib eines Anderen ist, ebenso gewiss sind die Verhältnisse, die den allgemeinen Charakter der Menschheit, der Race constituiren, nicht bei einem Jeden vollständig in der gleichen Weise vorhanden, es mag die besondere Bestimmtheit, die er an sich trägt, in den elementaren Verhältnissen der umgebenden Welt liegen, in die der Einzelne hineingestellt ist, oder unmittelbar in denen des Organismus. Immer muss sich eine solche Eigenthümlichkeit, hier unmittelbar vom Organismus aus, dort durch seine Vermittelung und insbesondere durch die Vermittelung des Nervensystems, auf die Seele fortpflanzen und in ensprechenden Zuständen bei ihr sich ausprägen, und es geschieht das nicht etwa vermöge ihrer Anpassungsfähigkeit, sondern vermöge der Reactionen, die der Gegensatz ihrer Qualität zur Qualität der mit ihr ins Zusammen gerathenen Elemente hervorruft, die Zustände selbst sind aber nichts anderes als das Resultat, das sich aus den Reactionen für die Seele ergibt und bei ihr festsetzt. Das Resultat muss sich indess nicht erst nach der Geburt, sondern schon vor derselben ausbilden, so gewiss die Verbindung der Seele mit dem physischen Organismus schon vor der Geburt statt-

gefunden hat. Wir behaupten daher nicht blos die Möglichkeit, sondern die Nothwendigkeit einer individuellen angeborenen Anlage für jeden Einzelnen, und es ist nur eines der herrschenden Vorurtheile, wenn man eine solche Geistesanlage als Anlage gar nicht gelten lassen will, weil sie die immaterielle Seele ohne Wechselwirkung mit den Atomen und Moleculen der leiblichen Materie nicht besitzt. Man weiss eben nicht, dass alles, was geschieht und erscheint, auf Wechselwirkung beruht. Will man aber die angeborene Anlage von einer Ungleichheit in der Qualität der menschlichen Seelen herleiten, so vergisst man, dass dann die Unterschiede viel zu gross ausfallen müssten; denn es würden wider alle Erfahrung ganz verschiedene Gattungen des geistigen Geschehens bei verschiedenen Individuen entstehen.

Die angeborene Anlage, die wir nachgewiesen haben, kann allerdings nicht in bewussten, qualitativen Zuständen bestehen, wie es Vorstellungen, Gefühle, Strebungen sind. Es kann keine angeborenen Ideen geben, wie man seit Descartes und Plato glaubte. Solche Zustände können sich nicht auf dem beschriebenen Wege bilden, sondern erst durch Reize und Eindrücke, die der Seele durch vollkommen entwickelte, nicht durch die Verbindung mit einem fremden Organismus gestörte Sinne zugeführt werden. Vor der Geburt kann nur ein roher Gesammtzustand der Seele, der eigenthümlichen organischen Beschaffenheit des Einzelnen und seiner individuellen Lage überhaupt entsprechend, entstehen. Dieser Zustand muss aber dadurch, dass die verursachenden Reactionen sich gleichmässig wiederholen, ausserordentlich verstärkt werden und er muss auch darum an Stärke gewinnen, weil die ersten Eindrücke an und für sich die stärksten sind und die tiefsten Spuren in der Seele hinterlassen. Schon hierdurch wird begreiflich, dass die Naturanlage zu der stärksten Seite des Geistes gehört. Ebenso begreift sich die Erblichkeit der angeborenen Anlage. Denn Elemente des Organismus gehen ja von den Eltern auf die Kinder über, natürlich mit der Beschaffenheit versehen, die sie bei jenen erlangt haben, also mit dem Gesammtzustand, der in jedem Element durch seine Verbindung mit dem Organismus der Eltern schon vor seinem Uebergang auf die Kinder ausgebildet worden ist, und unter ähnlichen Verhältnissen müssen dann auch die geistigen Zustände, welche die Seele in der Wechselwirkung mit ihnen ausgebildet, sich gleichmässig gestalten, aber zugleich im Fortgang jeder neuen Entwickelung sich immer mehr festsetzen, und ein immer deutlicheres, schärferes Gepräge annehmen.

So ist die Grundlage für eine Familienähnlichkeit gegeben, ja für eine Geschlechts-, Stammes- und Nationalähnlichkeit, und daneben ist es immer noch möglich, dass einzelne Glieder in der Reihe der Familie, des Geschlechts u. s. w. den allgemeinen Typus der Gemeinschaft ausnahmsweise nicht an sich tragen. Denn aus ihrer individuellen Stellung und ihrer besonderen organischen Eigenthümlichkeit können sich Hemmungen ergeben, die verhindern, dass sich derselbe Typus bei ihnen wiederholt, während er sich bei den Nachkommen vielleicht wieder einstellt, nachdem jene Hemmungen weggefallen oder überwunden sind. Die Glieder der Reihe, welche den allgemeinen Typus nicht an sich tragen, an denen man also die Familie, das Geschlecht, den Stamm u. s. w. nicht wieder erkennt, scheinen dann bei der Fortpflanzung jenes Typus gleichsam übersprungen zu sein.

Worin die anatomisch-physiologische Beschaffenheit des Organismus besteht und welches die ausserhalb desselben vorhandenen Ursachen sind, wovon der angeborene Geisteszustand die Folge ist bei ihrem Zusammenwirken mit dem Seelenwesen, darüber wissen wir freilich bis jetzt sehr wenig. Wir wisseu z. B. noch nicht, welche Beschaffenheit des Gehörnerven, des Tastnerven dazu gehört, dass grosse Musiker selbst Achtelstöne sicher unterscheiden, dass manche Menschen bei Geldstücken das Gewicht durch blosses Tasten bestimmen, wozu sonst die feinste Wage gehört. Höchst wahrscheinlich wirkt aber dazu eine organische Eigenthümlichkeit mit. Höchst wahrscheinlich ist auch das Gehirn oder ein Organ, wie die Hand, das Stimmorgan, anders geformt und gebaut, wenn der Ablauf einer anderen Gedanken- und Thätigkeitsreihe einem Virtuosen auf dem Gebiete des Denkens oder der Kunst in vorzüglicher Weise gelingt. Unsere Unkenntniss solcher organischen Bedingungen fällt bei Sprache und Gesang um so mehr auf, da doch so genau bekannt ist, was zum Sprechen, zum Singen von Seiten des Organismus gehört. Schon jetzt weist Sigismund darauf hin, dass bei manchen Kindern ein Familientypus des Schädels unverkennbar sei, und auch der Volksmund hat von je her für manche Eigenthümlichkeiten der Kinder den Schädel verantwortlich gemacht; denn man spricht von einem harten, dicken Schädel, von einem Querkopf u. s. w. Sigismund empfiehlt, vorläufig wenigstens das Grössenverhältniss der verschiedenen Durchmesser des Schädels bei Kinderen von Zeit zu Zeit mit einem Bande genau zu messen und es mit dem des väterlichen und mütterlichen zu vergleichen. Er empfiehlt ebenso, die Zu- und

Abnahme des Körpergewichtes bei dem Kinde regelmässig durch Wägen zu messen, und noch auf anderweitiges Untersuchungsmaterial der Art macht er a. a. O. S. 41 ff. aufmerksam.

So unbekannt uns aber auch die anatomisch-physiologischen Ursachen der angeborenen Anlage sein mögen, ihre psychologische Bedeutung für alle Erziehungserfolge ist uns schon jetzt hinreichend deutlich erkennbar. Denn das geistige Geschehen besteht nicht blos in qualitativ bestimmten und unterschiedenen Zuständen, wie es Vorstellungen, Gefühle, Strebungen sind, sondern es kommt dabei auch theils eine gewisse Stärke und Lebendigkeit vor, theils ein gewisser Rhythmus der Bewegungen, und auf dieses beiderlei Formelle muss die angeborene Anlage Einfluss haben, obwohl sie keinen qualitativ bestimmten Zustand erzeugt. Das eine, wie das andere von jenem Formellen muss durch die angeborene Anlage, indem sie sich einmischt, entweder gehemmt oder begünstigt werden. Der Rhythmus der geistigen Bewegungen muss also hier rascher, dort langsamer werden, in Bezug auf die Stärke und Lebendigkeit des geistigen Geschehens aber muss bald eine grössere, bald eine geringere Energie und Dauer, Biegsamkeit und Wandelbarkeit hervortreten, und das muss sich bei allen Geisteszuständen, in allen möglichen Geistesprocessen zeigen; bei Reproduction, Phantasie, Gefühl, Assimilitationsprocess bis zur Ichheit oder Persönlichkeit müssen Abänderungen von einem gedachten Normalzustande, müssen individuelle Unterschiede formaler Art entstehen, und die Resultate daraus müssen ausserordentlich verschieden ausfallen, nicht blos, weil die Art der Geistesthätigkeit so verschieden ist, sondern auch deshalb, weil das Angeborene nach der individuellen Beschaffenheit des Einzelnen in allen möglichen Graden, wahrscheinlich wenigstens bis zu einem gewissen Maximum und Minimum, verschieden sein kann. Und nicht blos das: die verschiedensten Grade des Rhythmus der Bewegung in der einen Reihe können auch mit den verschiedensten Graden der Stärke und Lebendigkeit des Vorstellens in der anderen Reihe, wie es scheint, alle möglichen Combinationen eingehen; denn diese Combinationen können wir gegenwärtig ebenso wenig begrenzen, wie die Gradverschiedenheiten selbst. So müssen unzählige gute und schlechte Anlagen, Naturen, ursprüngliche Geisteszustände hervortreten, gute und geistvolle Köpfe einerseits, wie schlechte und beschränkte Köpfe andererseits in allen möglichen Artverschiedenheiten in Bezug auf die Geistesprocesse, worin sich das Angeborene äussert, und in allen möglichen Graden nach dem Masse, in dem es abänderend,

modificirend einwirkt auf bestimmte Arten von Geistesprocessen. Auf jedem Geistesgebiet kann demnach eine lange Reihe angeborener Anlagen sich hinziehen, die von Genies und Talenten anhebt und zu den stumpfen, schwachen Geistern fortläuft, und zwischen beiden Extremen liegt dann die breite Mitte des Mittelschlages der Fähigkeit und Begabung. Wie verschieden aber auch das Geistesgebiet und der Grad, worin sich das Angeborene äussert, sein mag, jede Fähigkeit und jede Begabung muss doch immer die doppelte Seite der allgemeinen Form für Angeborenes an sich tragen: ein gewisses Maass der Geschwindigkeit des geistigen Geschehens einerseits, und ein gewisses Maass der Stärke und Lebendigkeit desselben andererseits, beide zusammen in irgend einer von den unzähligen möglichen Combinationen. Jedenfalls ist die angeborene Anlage sonach durchaus formal. Sie enthält nichts von einer besonderen Art des Vorstellens, Fühlens und Strebens, obwohl sie auf allen diesen Gebieten sich äussern kann. Aber schon aus ihrer formalen Natur müssen bald Hindernisse und Schwierigkeiten für das geistige Leben, bald Hülfen und Erleichterungen für dasselbe hervorgehen, wie sie auch die Erfahrung zeigt. Das geistige Leben eines Jeden muss daher bald unter grösseren oder geringeren Schwierigkeiten, bald mit grösserer oder geringerer Leichtigkeit sich entwickeln, und zugleich trägt es von der Geburt an einen constanten Typus in doppelter formeller Hinsicht an sich. Leider fehlt es an bestimmten Nachweisen in Bezug auf die Grade und Combinationen, in denen das Angeborene auftritt. Auch die Nachweise über den Einfluss des Angeborenen auf die verschiedenen Arten von Geistesthätigkeiten sind noch nicht weit fortgeschritten. Wir können gegenwärtig nicht einmal sicher und vollständig abschätzen, welche Abänderungen im geistigen Leben eines Menschen hervorgebracht werden, der von Kindheit an eines Sinnes entbehrt. Etwas Bestimmteres lässt sich über das Verhältniss des männlichen und weiblichen Geschlechts nach ihren geistigen Vermögen angeben. Schon in der Kindergartenzeit (bis ungefähr zum 6. Jahr) blüht der Geist des Mädchens rascher auf, als der des Knaben. In der Elementarschule steht ein Mädchen im 6. Lebensjahre einen Knaben im 7. Lebensjahre in Bezug auf allgemeine Ausbildung des Geistes gleich, obwohl man trotzdem beide beim Unterricht unbedenklich glaubt vereinigen zu dürfen. Späterhin nimmt die Differenz der Jahre bei gleichem Grade der allgemeinen Geistesbildung noch zu; denn ein Mädchen im 12. Jahre steht darin einem vierzehnjährigen Knaben im Ganzen gleich, obwohl die Schulzeit

gewöhnlich als gleich angenommen wird. Die raschere geistige Entwickelung der Mädchen ist aber zuverlässig individuell begründet; sie correspondirt nämlich ihrer rascheren physiologischen Entwickelung und ist durch diese bedingt. Die physiologische Entwickelung des weiblichen Geschlechts kommt auch früher zum Abschluss, und für die Geistesbildung bringt das dann allerdings den Nachtheil mit sich, dass sie zuletzt ganz gewöhnlich hinter der Geistesbildung des männlichen Geschlechts zurücksteht, besonders auf dem Gebiet der Wissenschaften und in den höheren Kunstgebieten; denn da herrschen allgemeine Begriffe und diese erfordern zu ihrer Ausbildung eine längere Zeit. Dem weiblichen Geschlecht scheint es zu gehen, wie frühreifen Köpfen, die auch so häufig späterhin geistig zurückbleiben. Allerdings gibt es hier erhebliche Ausnahmen; eine solche bildet z. B. der durch eine forcirte Erziehung nach grossen Theils Basedow'schen Grundsätzen zur Frühreife gebrachte Witte, der noch jetzt als Kenner des Dante und der älteren italienischen Literatur einen Namen hat und als Professor der Jurisprudenz in Halle lebt. Aber das spätere Zurückbleiben selbst solcher frühreifer Kinder, die nicht zeitig hinsiechen, scheint doch Regel zu sein, während umgekehrt von manchen genialen Männern erzählt wird, dass ihre geistige Entwickelung während ihrer Schulzeit auffallend langsam von Statten ging, z. B. von A. v. Humboldt, Liebig. So scheint denn auch die anfangs raschere geistige Entwickelung des weiblichen Geschlechts späterhin in ein Zurückbleiben der logischen Ausbildung umzuschlagen. Daher ist jede grosse That der Culturgeschichte, alle Entdeckung grosser Wahrheiten, jede Aufstellung neuer Kunst- und Lebensformen den Männern vorbehalten geblieben, obwohl es von jeher intellectuell ausgezeichnete und hervorragende Frauen gegeben hat, und obwohl das weibliche Geschlecht schon längst in der weitesten Ausdehnung Ebenbürtigkeit mit dem männlichen Geschlechte erlangt hat. Man vermuthet sogar, es bestehe das allgemeine Gesetz, eine geistige Entwickelung schreite um so langsamer fort, je weiter sie späterhin führe, zu je höheren Zielen sie gelange. Bei dem Menschen im Verhältniss zum Thier wird es jedenfalls bestätigt; denn so viel langsamer sich das menschliche Kind entwickelt im Vergleich zu einem jungen Thiere, um so viel höher steigt es empor. Auch das frühere Auftreten einer niederen Geistesthätigkeit, wie es das Nachahmen ist, scheint bei einem Kinde keine Gewähr dafür zu geben, dass sich bei ihm ebenso die höhere Geistesthätigkeit früher und kräftiger regen werde. Bei dem spä-

teren Zurückbleiben des weiblichen Geschlechtes scheint allerdings zugleich seine bisherige, ganz gewöhnlich höchst mangelhafte Schulbildung mitgewirkt zu haben. Dass aber das Geistesleben des weiblichen Geschlechts überhaupt mit seiner physiologischen Eigenthümlichkeit in Zusammenhang steht, scheint auch die in v. Oettingen's Moralstatistik mitgetheilte Erfahrung zu bestätigen, dass übermässige Steigerung der Verstandesthätigkeit bei dem weiblichen Geschlecht und die Neigung zur sog. Emancipation sogar auf die gesunde Fortpflanzung und die eheliche Fruchtbarkeit wahrscheinlich hindernd wirkt; aber trotzdem scheinen immer mehr wüste, rohe Massen in dem höheren Mädchenschulunterricht sich einzubürgern. Ausserdem muss auf das durchschnittlich etwas geringere Gewichtsverhältniss eines weiblichen Gehirns im Vergleich zu einem männlichen hingewiesen werden, wenn gleich die Bedeutung der Zustände des Gehirnes für das geistige Leben im Allgemeinen noch sehr dunkel ist. In der Schulstatistik von Berlin, zu der Bartholomäi im städtischen statistischen Jahrbuch von 1873 den Anfang geliefert hat, wird auch nachgewiesen, dass die Mädchen in allen Classen von Vorstellungen, die zur Untersuchung gekommen sind, mit Ausnahme der auf Haus und Familie bezüglichen, hinter den Knaben zurückstehen. Neben das Zurückbleiben des weiblichen Geschlechts im Vorstellungsgebiet und besonders in abstract logischer Bildung muss allerdings seine viel grössere Reizbarkeit für sympathetisches Gefühl, für Mitfreude sowohl, wie für Mitleid, gestellt werden. In der Sympathie liegt aber der psychische Grund für alle ethische Gesinnung, diese muss sich immer aus sympathetischen Gefühlen entwickeln. Daher besitzt das weibliche Geschlecht in seiner allgemeinen angeborenen Anlage eine stärkere natürliche Disposition für ethisches Leben. Das weibliche Geschlecht ist also von Natur besser als das männliche in normalen Verhältnissen, und daran hat es gewiss einen reichlich aufwiegenden, ja beneidenswerthen Ersatz für das, was ihm etwa die physiologische Natur in Bezug auf die Begriffsbildung versagt. Nach Bartholomäi's so eben erwähnter Schulstatistik kennen auch die Mädchen, so sehr ihnen im Uebrigen die Knaben an Vorstellungen überlegen sind, doch Blitz, Donner, Regenguss und Aehnliches besser als diese, ohne Zweifel gleichfalls deshalb, weil sie zu deprimirenden Affecten, wie Schreck, Furcht, organisch mehr disponiren.

Jedenfalls steht uns die angeborene Anlage im Allgemeinen fest, wie sehr sie auch im Einzelnen mit tiefem Dunkel bedeckt ist.

Nunmehr müssen wir uns die Frage vorlegen, ob durch die angeborene Anlage die Individualität erschöpft ist.

§ 9.

Die erworbene Anlage.

Die angeborene Anlage erschöpft den Erfahrungsbegriff der Individualität, der ursprünglichen Geistesnatur nicht. Denn nach der dritten Erfahrungsreihe, die wir darüber angeführt haben, gibt es constante geistige Züge bei dem Einzelnen während der ganzen Dauer seines Lebens, und sie vererben sich in den Reihenfolgen der Nachkommen, sie sind aber nicht blos formeller Art, sondern enthalten auch einen bestimmten Inhalt: etwas von einer Geistesrichtung, einer Sinnesart, von Interesse und Charakter mit bestimmten Vorstellungen, Gefühlen und Strebungen, also nicht blos Hemmung und Förderung in Bezug auf die Geschwindigkeit oder die Stärke und Lebendigkeit dieser Geisteszustände. Wird diese Erfahrung durch die Theorie bestätigt? Oder mit anderen Worten: da eine inhaltliche Anlage nicht mit auf die Welt gebracht wird, ist sie nach der Geburt möglich? Darüber müssen wir entscheiden, da blosse Erfahrungen noch keine Giltigkeit haben.

Wir kennen nun bereits die Stärke der ältesten Eindrücke, bei denen nach der wissenschaftlichen Psychologie die Empfänglichkeit am grössten ist. Sie macht sich natürlich auch bei den bewussten Zuständen geltend, die sich auf Grund der vollkommen ausgebildeten, durch den Zusammenhang mit einem fremden Organismus nicht mehr gestörten Sinne nach der Geburt bei dem Kinde ausbilden, und sie bilden sich bereits in seinem frühesten Lebensalter aus. Solche Geisteszustände sind daher schon darum sehr stark, weil sie alt sind. Sie verstärken sich aber durch häufige Wiederholung und noch mehr dadurch, dass diese ihnen Gelegenheit gibt, sich in alle späteren Gedankenkreise, die neu entstehen, zu verflechten. Man hat daher das Gesetz aufgestellt: was überhaupt stark werden soll in der Seele, muss uns frühzeitig beschäftigen und darf nicht für lange Zeit gänzlich aus dem Bewusstsein verdrängt sein. Man hat das z. B. auf die Religion angewendet und deshalb gefordert: soll sie zu einer solchen Macht des Gemüthes werden, wie zu wünschen ist, so darf sie nicht so spät dargeboten werden, wie es Basedow nach Rousseau's Grundsätzen empfiehlt, und man darf nicht einmal die Confirmation

hinausschieben, damit der Skepticismus des reiferen jugendlichen Alters an dem durch seinen vorläufigen Abschluss stärker gewordenen Vorstellungskreise einen solchen Widerstand finde, der wenigstens zur gründlichen Erwägung der Zweifelsfragen Raum lässt. Ist aber schon alles Aeltere in der Seele stärker als das Jüngere, wenn es nicht zu lange der Vergessenheit, der Bewusstlosigkeit preisgegeben ist, so sind die ältesten bewussten Zustände von einem bestimmten Inhalte, die aus den ersten Kinderjahren stammen, die allerstärksten und fähig, eine Macht im Geiste zu werden, wie wir sie aus der Erfahrung in der Individualität kennen.

Die Zustände entspringen natürlich aus der Umgebung des Kindes, d. i. nach unserer früher aufgestellten Theorie: die Umgebung veranlasst sein Seelenwesen vom Beginn seiner Geistesentwickelungen an, ihr entsprechende Zustände in sich auszubilden. Allerdings sind die Verhältnisse der Umgebung für jedes Kind zum Theil qualitativ gleich, sie bieten ihm also gleichartige Reize und Anregungen dar, und insofern ist keine Möglichkeit zu individuellen Unterschieden gegeben. Indess sind doch immer bei einem jeden die Verhältnisse der Umgebung in anderer Weise verflochten, so gewiss es eine individuell bestimmte Lage hat; es entsteht also eine andere Gruppirung der Vorstellungen und auch das qualitativ Gleiche bildet sich bei ihm in verschiedener Menge und Stärke aus. Daher erhält durch die Einflüsse der Umgebung zunächst die angeborene Anlage einen Zusatz, insofern sie dadurch theils noch verstärkt, theils ermässigt wird. Die Geschwindigkeit wächst dann z. B. noch mehr oder sie wird herabgesetzt, und ähnlich ist es bei der Stärke und Lebendigkeit. Ausserdem bietet aber eine jede Umgebung eine gewisse Menge qualitativ bestimmter Vorstellungen dar, die in anderer Umgebung nicht vorkommen, d. i. darin nicht erzeugt werden, und dazu kommt sogleich noch etwas anderes: es entsteht in einer jeden Umgebung, soweit sie eigenthümlicher Art ist, bei den unter ihrem Einfluss heranwachsenden Kindern nicht blos ein eigenthümlicher Gedankenkreis, sondern daraus gehen auch eigenthümliche Phantasieen, Gefühle und Strebungen als eine nothwendige Folge hervor; denn diese sind ja nach unserer wissenschaftlichen Psychologie immer nur besondere Modificationen des Vorstellens, und alle diese über das Vorstellen hinausgehenden bewussten geistigen Zustände bilden sich nicht etwa erst viel später aus, sondern ebenso frühzeitig, wie die aus der eigenthümlichen Umgebung entspringenden Vorstellungen der frühesten Kinderjahre selbst. Sie erlangen also auch die gleiche Stärke, wie

diese Vorstellungen und erzeugen sich bei den zeitlich auf einander folgenden Kindern, die zu derselben Gruppe einer Umgebung gehören, also innerhalb einer Familie, eines Geschlechts u. s. w. ebenso unverändert gleichmässig, wie diese aus der Umgebung hervorgehenden Vorstellungen. Es entsteht daher ausser der angeborenen Anlage eine zweite Art von ursprünglichem Geisteszustand, die mit der angeborenen Anlage zusammen die stärkste Seite des Geistes ausmacht und sich gleichfalls erblich wiederholt. Sie besteht in den ältesten, aus der eigenthümlichen Umgebung im frühesten Kindesalter entspringenden Vorstellungen und den daraus sich entwickelnden anderweitigen bewussten Geisteszuständen von bestimmter Qualität, und da sie in der frühesten Kindheit erworben wird, hat man sie als erworbene Anlage bezeichnet.

Die erworbene Anlage ist, wie wir nachgewiesen haben, von der Umgebung abhängig. Die Umgebung zerfällt aber selbst in zwei Hauptsphären; denn es gehören zu ihr theils bestimmte Oertlichkeiten, theils bestimmte Gesellschaftskreise. Daher nimmt auch die erworbene Anlage ihre eigenthümlichen Züge theils von dem Aufenthaltsort, wo man seine früheste Kindheit verlebt, theils von dem Gesellschaftskreis, in dem man sie verlebt.

Zunächst erhält also die erworbene Anlage eines Menschen durch die Art seines frühesten Aufenthaltes ihre Bestimmtheit. Denn es entstehen Unterschiede für sein Geistesleben, je nachdem er z. B. in Gebirgs- und Waldgegenden, in einer Ebene, einer Tief- oder Hochebene, in einer Steppe oder am Meere, da, wo den grössten Theil des Jahres ein heiterer Himmel lacht oder unermessliche Eisfelder sich ausdehnen, heranwächst. Selbst Haus und Hof, Garten und Strasse, die Spielplätze, kurz alle Stätten, wo wir die ersten Anregungen für unser Geistesleben empfangen, kommen in Betracht. Wir nehmen zu einem gewissen Theile qualitativ verschiedene Vorstellungen in unseren Gedankenkreis auf, je nachdem der Boden und die Bodenbeschaffenheit, der Pflanzenwuchs und die Thierwelt, die Atmosphäre und der Himmel solche oder andere Eigenthümlichkeiten an sich tragen, je nachdem auch nur die Localitäten, woraus wir unsere Geistesnahrung schöpfen, ausgedehnt oder beschränkt, reich oder dürftig ausgestattet sind. Es erwachen dann aber zugleich eigenthümliche Phantasieen und Gemüthszustände und sie setzen sich unter dem Einfluss der gleichartigen Eindrücke ebenfalls fest. Denn wir werden dadurch zu eigenthümlichen Gedankencombinationen, Strebungen und Handlungsweisen herausgefordert, wir werden in

eigenthümliche Neigungen und Gewohnheiten hineingezogen, es bilden sich eigenthümliche Gedankenmassen für die Apperception und Verarbeitung des Neuen (bei ihnen kommt ja so viel darauf an, welche und wie viel Einzelvorstellungen in sie eingehen, mit welcher Innigkeit und Lebendigkeit sie aufgefasst werden, wie gegliedert und geordnet sie sind), und alles das bestimmt und begrenzt auch seinen ursprünglichen geistigen Horizont. In einer Grossstadt z. B. fehlen gar leicht die elementarsten Begriffe der Heimathskunde, oder sie werden nur unvollständig ausgebildet. Schon die Elementarvorstellungen vom Räumlichen gelangen viel schwerer zur Klarheit und Bestimmtheit. Wo die Häuser in zusammenhängenden Reihen stehen, werden die Vorstellungen von ihnen nicht so leicht isolirt. Wo ein Haus dem anderen so ähnlich ist, hebt es sich von diesem nicht genug ab. Nachdem das Kind im Hause orientirt ist, sollte es im Hof und Garten heimisch werden. Aber dem Hause der Grossstadt fehlt ganz gewöhnlich beides. Stadt und Vorstadt lassen sich nicht bequem genug ohne künstliche Hilfsmittel und besondere Veranstaltungen überschauen, nicht von einem Mittelpunkte aus, wie es der Markt sein sollte, nicht nach Strassen, die zu bekannten Orten der Umgebung oder zu den Hauptpartieen der Flurmark oder des Waldes hinführten (sie sind ja vielfach nach einem rein geometrischen Plane angelegt). Die Strasse ist für die Kinderspiele wenig geeignet. Das Kind in der Mitte der Stadt ist von der freien Natur viel zu weit entfernt. Die nächsten Dörfer sind nicht einmal echte Dörfer, und die nächsten Wälder darf man gar nicht frei nach allen Richtungen durchstreifen. Dazu kommt (nach Bartholomäi, Jahrb. f. w. P. 1873, XV.): die Erscheinungen drängen sich dem Kinde für das erste Lernen in zu grosser Vielheit und Mannichfaltigkeit auf, und die Vielerleiheit ist so wenig zusammenhängend, so wenig reihenförmig. Daneben herrscht dann in anderen Beziehungen ein geisttödtendes Einerlei der Eindrücke. Dadurch wird die ursprüngliche Aufmerksamkeit für die wichtigsten Gegenstände der ersten Heimathskunde abgestumpft und der Mangel pflanzt sich auf alle späteren geistigen Processe fort.

In ähnlicher Weise gestaltet sich auch die erworbene Anlage nach der Seite der Gesellschaftskreise, in denen das Kind aufwächst. Es gehört einer bestimmten Familie und Familiengruppe, einem bestimmten Stande an; Nachbarschaft und Verwandtschaft beeinflussen es in bestimmter Weise, der Kreis seiner ersten Spielgenossen, der Kindergartenkreis, die Gemeinde, die Kirche, die Con-

fession, das Volk, der Staat, der öffentliche Verkehr und alle übrigen Kreise, in deren Mitte es heranwächst und mit denen es in engere Verbindung oder flüchtige Berührung tritt, wirken ganz absichtslos und unwillkürlich bei ihm ein. Und die Folge davon ist: der Geist, der in diesen Sphären herrscht, die Richtungen, nach denen er sich entfaltet, der Mangel oder die Fülle alter Ueberlieferungen und geschichtlicher Erinnerungen, die grössere Innigkeit oder der lockere Zusammenhang, wodurch die Lebenskreise zusammengehalten werden, die Art des Umgangs, des Verkehrs und der gemeinsamen Interessen, die in ihnen ausgebildet sind, die Weite oder Enge ihres Gesichts- und Thätigkeitskreises, die Arten und Grade von Rohheit oder Feinheit der Sitten, aber auch der Ueberfluss des Reichthums, wie die Noth der Armuth oder des Proletariates mit allen ihren Zwischenstufen, das städtische oder grossstädtische Leben, das reine, unvermischte Leben auf dem Lande und die Gewohnheiten in Fabrikbezirken, die Urtheile und Vorurtheile, die sich in diesen Verhältnissen festsetzen, ja selbst der Inhalt des jeweiligen Zeitgeistes und Culturinhaltes — alles das prägt ursprünglich dem Kinde eine Art zu denken, zu fühlen ein, eine Art, sein Inneres zu entäussern und thätig zu sein, es erzeugt wenigstens eine Beschränkung oder Begünstigung der Geistesbildung. In der Grossstadt z. B. kann sich schon die Zeitvorstellung bei den Kinderen viel schwerer ausbilden, als auf einem einfachen Bauerndorfe, weil sie von gleichförmig ablaufenden Reihen des Geschehens aus sich entwickeln muss und es dort so gleichförmige und stark hervortretende Reihen des Geschehens, die für die ganze Bevölkerung massgebend wären, gar nicht gibt. Die verschiedenen Classen der Bevölkerung beobachten daher bei ihren Arbeiten und Erholungen die verschiedensten Zeiteintheilungen. Dort ist es für alle entscheidend, dass der Hirt austreibt, der Bauer mit seinen Arbeitern in Feld und Wiese aufbricht, dass man wieder zurückkehrt. Hier wird selbst Auf- und Untergang der Sonne viel zu wenig allgemein beobachtet, es wird nicht überall dieselbe Uhr, es werden nicht überall gleichlaufende Uhren gehört, die Kirchenglocken, die des Morgens, zu Mittag und Abend tönen, bleiben unbeachtet, Sonn- und Werktage sind nicht stark genug von einander unterschieden. Dem Umgang sind die Wohnungscasernen hinderlich; die Menschen sind viel zu eng zusammengedrängt, so dass die Kinder nicht hinreichend freie Bewegung finden können, und es fehlen die für trautes Zusammenleben so sehr geeigneten mittelalterlichen Erker, Gallerieen, Hallen der Bürgerhäuser, die Sitzplätze vor dem Hause, die weiten und

sonnigen Höfe und Vorsäle. Ein näherer Umgang unter der Hausgenossenschaft, mit der Nachbarschaft findet ganz gewöhnlich nicht statt. Die Berufsarbeiten sind viel zu wenig an das Haus gebunden, um die Aufmerksamkeit und Nachahmung der Kinder zu wecken, das Haus ist vielleicht nicht einmal der gemeinsame Mittelpunct der Familienglieder für ihre Erholungen, und der familienhafte Sinn leidet daher schon im ersten Keime. Ueberdies sind die Mittel zur Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse, wie das Hausgeräthe, die Kleidung, in der Grossstadt für das Kind, das die elementaren Grundbegriffe erwerben soll, bei weitem nicht einfach und constant genug, sie sind viel zu sehr mit Entbehrlichem und Ueberflüssigem bedeckt, und die leitenden Persönlichkeiten, an denen als Vätern der Stadt der gesellschaftliche Sinn des Kindes sich erheben sollte, sind gar nicht allgemein genug bekannt. Das alles beeinflusst aber schon die erworbene Anlage. Nach Bartholomäi's pädagogischer Schulstatistik für Berlin kommen die Kinder aus dem Kindergarten durchweg vorstellungsreicher in die Schule als aus den Familien, zugleich macht sich aber bei jenen in Angemessenheit zu der Fröbel'schen Richtung des Kindergartens der Mangel an religiösen Vorstellungen bemerklich. Die Eltern der ärmeren Volksclassen, die ärmsten ausgenommen, beschäftigen sich ferner weit mehr mit ihren Kindern, als die wohlhabenden Volksclassen. Daher zeigen sich bei jenen eine Menge werthvoller Fertigkeiten, die bei diesen fehlen. Jene haben auch durchweg mehr gesehen und wirklich beobachtet, während diese sprachreicher sind, ebenso sprachreich, als Stadtkinder im Verhältniss zu Dorfkindern und Grossstadtkinder im Verhältniss zu Kleinstadtkindern. Die Knaben sind den Mädchen vornehmlich auch in Bezug auf alle Vorstellungen überlegen, die sich auf die äussere Welt beziehen. Dagegen werden sie von den Mädchen in allen den Vorstellungen übertroffen, die überhaupt von Kindern leichter erworben werden können, ihnen also zugänglicher sind, und ausserdem prävaliren die Mädchen in den Raumvorstellungen, die Knaben in den Zahlvorstellungen (Vorschläge zu ähnlichen Untersuchungen siehe in dem betreffenden statistischen Jahrb. S. 76). Die verschiedenen Confessionen schätzen die Bildung in sehr ungleicher Weise, am meisten wissen sie die Juden, am wenigsten die Katholiken zu schätzen, darnach richten sich dann auch ihre Erziehungsanstrengungen bei den Kindern, und deren Bildungs- und Wissenstrieb ist durchweg dem Bildungsstreben ihrer Umgebung und besonders ihrer Familien proportional. Wo sich die Eltern geistig beschäftigen, da kommen schon

die Kinder mit der Erwartung des Lernens, mit der Richtung auf Lesen, Schreiben in die Schule, während sie sich ausserdem dagegen gleichgiltig verhalten. Nach Sigismund verschönert sich selbst das Gesicht des Säuglings durch das freundliche, liebevolle Anblicken der Mutter während ihrer fortgesetzten sorgsamen Pflege ganz unvermerkt, und so wird der Geist des Kindes in früher Jugend immer völlig unbewusst wie eingetaucht in einen eigenthümlichen Geistes-, Gemüths- und Thätigkeitskreis. Davon nimmt sein Geist nicht blos eine Bestimmung in Bezug auf seine Form an, sondern auch einen bestimmten Inhalt, er schöpft daraus Meinungen, Gefühle und Gesinnungen und eignet sich davon eine Sprache, einen Dialect, eine Manier an, die ihn dann als Glied bestimmter Gesellschafskreise charakterisiren. Während seines späteren Lebens bewegt er sich vielleicht nicht immer in der Richtung der Kreise fort, die ihn ursprünglich bestimmt haben, ja vielleicht tritt er in Gegensatz zu ihnen. Wie er sich aber auch späterhin zu den Materialien seiner ursprünglichen Heimath verhalten mag, immer muss er mit ihnen rechnen und zu ihnen Stellung nehmen, sein Geist, wie seine Geistesproducte und Thaten zeigen unvertilgbare Spuren seines ursprünglichen Heimaths- und Jugendkreises, dieser gibt ihnen wenigstens eine gewisse Färbung und einen gewissen Untergrund. Selbst die abstracte Begriffswelt der Wissenschaft, ja die philosophischen Systeme, nicht minder aber auch die idealsten, dem freiesten Fluge der Phantasie entsprungenen Schöpfungen der Kunst spiegeln irgendwie den Boden wieder, auf dem sie entstanden sind, und die Gesellschaftskreise, unter deren harmonirendem oder entgegenwirkendem Geiste sie sich herangebildet haben aus dem Geiste des Einzelnen. Die individualisirende Richtung unserer Geschichtsforschung geht gegenwärtig mit Vorliebe dahin, bei den Erzeugnissen der Literatur, Kunst und Wissenschaft, ja an den Thaten der Weltgeschichte nachzuweisen, dass darin auch der heimathliche Individualitätskreis ihrer Urheber, vielleicht ihnen selbst unbewusst, sich kund gibt, und es würde von grosser Wichtigkeit sein, das reiche Material, das hier vorliegt, für die speciellere Erkenntniss der erworbenen Anlage psychologisch weiter zu durchdenken und pädagogisch zu verwerthen. Es gilt hier, in das Detail des concreten Inhalts der Lebensgeschichte Einzelner sich zu vertiefen, und die individuellen Gründe der sog. Moralstatistik für die bösen Thaten und Gewohnheiten innerhalb der Gesellschaft damit zu vergleichen, um die psychischen, in der Umgebung wurzelnden Kräfte nachzuweisen, die sich des ursprünglichen Geisteszustandes bemächtigt

und ihm einen bestimmten Inhalt, sowie Mass und Gesetz für seine spätere Entwickelung vorgezeichnet haben, die Kräfte, die nicht blos hemmend, verzögernd, trübend oder beschleunigend, hebend, vorwärtsdrängend gewirkt, sondern die Einzelnen auch in einen gewissen Strom von Vorstellungen und Gemüthszuständen hineingezogen, sie eine gewisse Atmosphäre besserer oder schlechterer Art haben einathmen lassen, wodurch der harmonische Ablauf ihres späteren Lebens vorbereitet oder der Grund zu widerstreitenden, zerrütteten Lebensverhältnissen gelegt worden ist, aus denen sie sich niemals oder sehr spät haben erheben können. Die hier einschlagenden Verhältnisse, die immer zur Nachahmung und bewusstlosen Gewöhnung veranlassen, bilden in jedem einzelnen Fall eine Gesammtmacht, ein Gesammtproduct, das in seinen Einzelnheiten bunt genug und seinen Entstehungsursachen nach sehr zufällig erscheint. Aber es gilt, das Product in seine begrifflich genau abgegrenzten Factoren zu zerlegen, aus deren determinirendem Zusammenwirken dieser und kein anderer Mensch seiner ursprünglichen Geistesform und seinem ursprünglichen Geistesinhalt nach hervorgegangen ist.

In neuerer Zeit ist die Erklärung der erworbenen Anlage auf den Ursprung der Thier- und Pflanzenarten ausgedehnt worden. Denn wie schon früher Leopold von Buch annahm, so glaubt jetzt Moritz Wagner die Darwinische Theorie durch die Annahme fortbilden zu können, dass die Arten der Thiere und Pflanzen vornehmlich auch auf dem Wege räumlicher Sonderung entstanden seien, und es müssen dann dabei solche Processe vorausgesetzt werden, wie sie bei dem Entstehen der erworbenen Anlage stattfinden. Die Gesellschaftskreise wirken natürlich um so stärker auf die charakteristische Ausbildung der erworbenen Anlage ein, je fester die Kreise selbst geschlossen sind, je inniger also ihr Gemeinschaftsleben ist und je mehr die Einzelnen mit dem Ganzen verschmolzen sind. So ist z. B. bei den Herrnhutern, bei den Juden der Zusammenhang ganz besonders stark, und die Folge davon ist, dass sich der allgemeine Typus ihrer Gesellschaftskreise um so schärfer und deutlicher wiederholt. Für Familien-, Geschlechts-, Stammes- und Volksähnlichkeit haben wir allerdings schon eine Hauptquelle in der angeborenen Anlage nachgewiesen. Die erworbene Anlage ist aber eine zweite Quelle für sie. Beide Arten von Anlagen concurriren auch bei den Künstler- und Gelehrtenfamilien. Die Aehnlichkeit der erworbenen Anlage zeigt sich dann darin, dass derselbe traditionelle Geist sich in Folge bestimmter Geistesrichtungen, die bei ihnen herrschen, vererbt. Die Concurrenz

beider Arten von Anlagen und mehrerer in ihnen enthaltener Richtungen kann aber auch darin hervortreten, dass ein Widerstreit entsteht, namentlich da, wo Einer einer gewissen Reihenfolge der Aehnlichkeit angehört und doch den allgemeinen Typus derselben nicht an sich trägt. Von Seiten der erworbenen Anlage wirkt hier besonders mit, dass er mehreren solchen Reihenfolgen der Aehnlichkeit zugleich angehört. Der aus dem einen Kreise stammende Typus kann dann durch den aus einem anderen Kreise stammenden gehemmt werden, und der Einzelne zeigt deshalb z. B. die Züge nicht, die man bei einem Gliede des Stammes, der Nationalität erwartet und zu finden gewohnt ist. Andere individuelle Züge und vielleicht seine rein persönlichen haben bei ihm ein Uebergewicht erlangt und die aus jenen Kreisen stammenden Züge nicht zur Entwickelung gelangen lassen.

Hiermit schliessen wir unsere Betrachtung über die zweite Seite der Anlage ab, und nach einer dritten Seite derselben zu forschen, dafür liegt in der Erfahrung keine Veranlassung vor. Wir gehen deshalb dazu über, nach dem allgemeinen Einfluss der Individualität auf die Erziehung zu fragen.

§ 10.

Einfluss der Individualität auf die Erziehung im Allgemeinen.

Es ist nicht zu befürchten, dass wir uns bei der Frage nach dem allgemeinen Einfluss der Individualität auf die Erziehung in die unbestimmten, vagen Allgemeinheiten der Vulgärpädagogik verlieren möchten. Wir werden ganz bestimmte Perspectiven gewinnen, ganz bestimmte Consequenzen aus unseren Grundsätzen über die Individualität ableiten können.

Vor allem muss die Individualität stets respectirt werden, wo nichts gegen sie einzuwenden ist, und am wenigsten darf die Erziehung einen Kampf mit den individuellen Verhältnissen provociren, zumal sie dabei den Einzelnen gegenüber doch immer den Kürzeren ziehen muss; denn die Individualität ist ja eine unerschütterliche Geistesmacht, die unter Hindernissen und Schwierigkeiten nur wächst, weil die Kräfte dadurch in grössere Spannung versetzt werden. Man darf daher nicht eine Einheit der Schulen für die Anfänge der Bildungszeit herstellen wollen, wo Stand, Vermögen, die äusseren Lebensbedingungen überhaupt die durchgreifendsten individuellen Unterschiede

herbeiführen. Man darf den Zögling überhaupt nicht von den Verhältnissen loslösen, in denen er lebt; denn Kinder verschiedener Stände, Kinder der Stadt und des Landes haben in ihrer unvermischten Gestalt immer zugleich eine verschiedene geistige Potenz, und hier gilt der Grundsatz, den erst der folgende Paragraph in seinem vollständigen Zusammenhange zeigen wird, der Grundsatz, dass das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, für diese zugleich der Ausgangspunct und Beziehungspunct aller Thätigkeit und Fürsorge sein soll, und dass folglich der Individualitätskreis der Kern ist, von dem aus sich der ganze Mensch entwickeln muss. Jede Art von Individualität schliesst nun einen bestimmten Vorstellungs-, Gemüths- und Thätigkeitskreis in sich, der nur zum Theil zusammenfällt mit einem anderen Individualitätskreis. Die Erziehung muss sich daher an den eigenthümlichen Geistesinhalt und die eigenthümliche Geistesform anschliessen, wie weit sie auch darüber erheben möge. Darin sind ganz bestimmte Voraussetzungen gegeben, die vorerst durchaus erfüllt werden müssen. Die besonderen Lebensverhältnisse gewähren hier Begünstigungen und legen dort Beschränkungen auf, über die man sich durchaus nicht hinwegsetzen, die man nicht ignoriren darf. Durch sie ist auch ein Jeder auf eine bestimmte Schule und Schulart hingewiesen, und von ihr muss er immer ausgehen, mag ein anderer übermächtiger Individualitätszug ihn später noch so weit darüber hinausführen. Er darf es auch nicht etwa nachmals als ein Unglück ansehen, dass er nicht direct in den Lebenskreis eingetreten ist, dem er einmal angehören wird; denn jeder individuelle Lebenskreis enthält ja zugleich eigenthümliche Vorzüge und Vortheile, deren ein anderer nothwendig entbehrt, wenn er sie nicht auf künstlichem Wege erwirbt. Es muss nur dafür gesorgt sein, dass ein jeder Lebenskreis, eine jede Schule den Uebergang zu einer anderen Sphäre nach allen Seiten hin in solcher Weise gestattet, wie es der Natur und dem Charakter einer jeden Schule entspricht, und abgesehen von äusseren Bedingungen, die innerhalb der Gesellschaft erfüllt werden müssen, wird der Uebergang vornehmlich durch die allgemeinen Interessen und Ideen vermittelt, die die Erziehung in allen Individualitäts- und Schulkreisen völlig gleichmässig zu pflegen hat. Dadurch wird aber auch ein gemeinsamer Geist gepflegt und dadurch wird die Einheit der Gesellschaftskreise viel zuverlässiger hergestellt, als durch eine einheitliche Schule für alle Individualitätskreise oder wenigstens für die Anfangsstadien ihrer schulmässigen Entwickelung. Ja die Kraft der gesellschaftlichen

Einheit muss sich bedeutend verstärken, wenn ein Jeder, ausgerüstet mit eigenthümlicher Kraft, von seinem individuellen Standpunct aus und mit seiner Eigenart eingreift in das Ganze, wofern nur Alle genau zusammenstimmen und im Zusammenwirken sich wechselseitig entgegenkommen, und wofern ein Jeder seinen Stolz darin findet, das Seinige in seiner Weise recht zu thun, statt sich immer an einen Platz in einer fremden Individualitätssphäre thatenlos hineinzuphantasiren. Vielen erscheint es freilich unter allen Umständen als ein unübertrefflich reizendes und bezauberndes Bild, wenn der Sohn des Banquier's oder des Fürsten und der Sohn des Proletariers auf derselben Schulbank neben einander sich befinden. Es erscheint ihnen immer wie ein Bild aus dem goldenen Zeitalter. Am liebsten vereinigen sie auch alle Schattirungen der Confession in einer confessionslosen Schule, so scheint ihnen die Einheit des sittlich-religiösen Geistes, die dem Erziehungszwecke gemäss in jeder Erziehungsgemeinschaft herrschen muss, am besten hergestellt zu sein. Und gewiss ist, dem allgemeinen Menschenthum, das sich hier darstellen würde, und der allgemeinen Vernunftreligion kann in Bezug auf Reinheit und Würde des Gehaltes durch individuelle Unterschiede nichts Weiteres hinzugefügt werden. Gewiss ist auch, eine jede ideale Gemeinschaft fordert, dass individuell verschiedene Persönlichkeiten in demselben Geiste für dieselben Ziele zusammenwirken, und so weit sie sich wirklich darin zusammenfinden, ist es freudig zu begrüssen. Aber das allgemeine Menschenthum lässt sich zunächst immer nur annähernd realisiren; denn ein Mensch, der nicht zugleich Individuum wäre, ist ein Abstractum, das in der Wirklichkeit nicht vorkommt. Mehrere Individuen können und sollen in der That in einem höheren allgemeinen Gedankenkreise verschmelzen und wenn es geschieht, so ist es ein Fortschritt der Bildung; aber der höhere Gedankenkreis ist nicht schon durch den Eintritt in die Schule und die Zugehörigkeit zu derselben bei den Einzelnen erzeugt. Allerdings lässt sich trotzdem ein gewaltsames oder künstliches Abstreifen und Zurückdrängen individueller Züge herstellen. Es kann eine solche Behandlung der Einzelnen eingeführt werden, wie wenn sie Abstracta wären, es lässt sich ein jeder Gedanke in einem blossen Gemeinbilde ohne alle individuelle Färbung darstellen und auffassen. So scheint man dem allgemeinen Menschenthum und der allgemeinen Vernunftreligion näher zu kommen. Aber um ebenso viel verliert die Erziehung, verliert der Einzelne und jeder Gedanke an Kraft, wie sie dem individuellen Geistesleben innewohnt, und für die wirkliche

Verschmelzung, die nicht schon vorhanden ist, sondern geschaffen werden soll, wird nichts erreicht, sondern es wird ihr sogar noch obendrein entgegengewirkt. Denn zunächst fährt der Einzelne doch fort, sich und die Anderen als Individuen zu denken und jeden Gedanken mit seinen individuellen Zügen auszustatten, selbst wenn er das nicht äussert; denn das Concrete drängt immer herbei, es lässt sich gar nicht vollständig abtrennen, sondern nur theilweise verdunkeln. Es entstehen dann aber auch immer starke Reibungen der einen Individualität an der anderen, weil sie unter einander zu verschieden sind, die Reibungen mögen immerhin im Inneren, im Vorstellungskreis eines Jeden eingeschlossen bleiben. Jeder dünkt sich, wo nicht am vorzüglichsten, doch der schonendsten Berücksichtigung werth. Nach Lessings Nathan hält Jeder seinen Aberglauben wenigstens für den erträglichsten. Dadurch schleifen sich aber die rauhen und unverträglichen Individualitäten nicht zu besserer Verschmelzung an einander ab, wie man sich wohl einbildet, sondern nach der Natur geistiger Kräfte werden sie nur um so einseitiger, eckiger, schroffer, sie nehmen zu viel Härte an und erlangen ein falsches Uebergewicht über das Allgemeine, und es bedarf doch überhaupt der Inhalt der Individualität, der nicht nothwendig einen höheren Werth hat, gar sehr der Beleuchtung und Durcharbeitung, damit sie zu anderen Individualitäten und dem allgemeinen Gedankenkreise in das rechte Verhältniss trete; daran fehlt es aber, wenn die standes- und confessionslose Schule die Unterschiede ausdrücklich ignorirt oder zurückdrängt. Man soll deshalb nicht den Schein der Unterschiedslosigkeit um jeden Preis herstellen wollen, wo der über die Unterschiede hinausliegende Geist sich einmal noch nicht ausgebildet hat. Gewaltsames und künstliches Gleichmachenwollen, das sog. Nivelliren hat bei allem Individuellen, das sich nicht ohnehin schon nahe stand und verwandt fühlte, immer nur den entgegengesetzten Erfolg, als man beabsichtigt. Die rechte Annäherung an das allgemeine Menschenthum und die allgemeine Vernunftreligion geschieht nicht durch Ignoriren des Besonderen und Zurückhalten damit, sondern mittelst Durchbildens des Besonderen zum Allgemeinen hin, und nur dadurch lässt sich die überall offen darzulegende und nicht wegen der mancherlei Hintergedanken blos scheinbare einheitliche Ueberzeugung erreichen, die selbst bis zu den allerspeciellsten Puncten herab da ganz unentbehrlich ist, wo durch gemeinsame Veranstaltung Einsicht und Charakter ausgebildet werden sollen. Hat dann ein Jeder eine im allgemeinen Geiste durchgebildete Ueberzeugung sich angeeignet, so kann ihm der Streit

mit einer entgegengesetzten Ueberzeugung zur Nachhülfe im Einzelnen nützlich werden, aber durchaus nicht früher.

Man soll sich überhaupt stets der Individualität anschliessen, wo es der Erziehungszweck gestattet. Ueberfüllung der Schulclassen ist freilich ein bekanntes grosses Hinderniss für die individualisirende Behandlung der Einzelnen. Deshalb wird man jedoch nicht vom Streben darnach entbunden. Es müssen nur um so grössere Anstrengungen dafür gemacht werden. Es darf selbst beim Fortschritt des Unterrichts das Tempo nicht zu Gunsten einzelner Begünstigter beschleunigt werden. Sie müssen stets innerhalb desselben Gedankenkreises zu freien Arbeiten durch sog. Episoden angeregt und angehalten werden, während die Langsameren und Schwächeren noch mit der Einprägung und Einübung zu thun haben. Höchstens, wo die Verlangsamung des Rhythmus durch falsche Gewohnheiten entstanden ist, lässt sich seine Geschwindigkeit allmählig etwas steigern. Selbst Wünschen, denen nichts entgegensteht, muss man nachgeben. Ja die Erziehung muss sich nach den Entscheidungen zu richten suchen, die der Zögling selbst bei freier Wahl treffen würde. In jeder Beziehung muss man individuelle Strebungen und Richtungen unschuldiger Art gewähren lassen und ihnen fördernd entgegenkommen. Nirgends soll man individuellen Neigungen und Gewohnheiten ohne Grund entgegentreten. Schon wo der Sprachgebrauch oder die Wagschale der Gründe für ein sprachliches Moment schwankt, darf die Schule nicht eine einseitige sprachliche Richtung willkürlich festhalten, sondern sie muss dem Individuum gestatten, sich bei seinem Gebrauch nach der einen oder anderen Seite zu entscheiden, und sie darf dann annehmen, dass sich das Individuum entschieden hat, wenn es die Tendenz zeigt, einen constanten Gebrauch zu beobachten. Es darf ferner nicht durch einen als Norm angenommenen, vielleicht blos conventionellen Geist die freie individuelle Aeusserung verdrängt werden, wenn sie nur dem Vorgestellten entspricht und an sich sprachlich möglich ist. Unter dieser Voraussetzung muss man einen Jeden bei der mündlichen, wie bei der schriftlichen Darstellung sich stets nach der eigenen Apperception und Ausdrucksweise richten lassen. Es darf nicht statt dessen das eigene Denken und Gefühl durch die Gewöhnung an Phrasen erstickt werden. Ja selbst eine classische, edlere oder durch eine Autorität, wie die der Bibel, gestützte Form darf nicht gefordert werden, wenn sie das Individuum nicht von selbst vorzieht. Namentlich darf der Zögling nicht durch eine fremde Sprache in eine Unnatur

der Denk- und Sinnesweise hineingezogen werden. Correctheit und Reinheit des Stils lassen sich aufrecht erhalten, auch ohne dass man den Zögling zu einem die Individualität untergrabenden Nachahmen nöthigt. Ueberall ist individuelles Gepräge ein unvergleichlicher, unersetzlicher Reiz des Geisteslebens, der Niemand fehlen darf. Er bewahrt vor der Gefahr, dass man blos als Exemplar der Gattung oder einer Menschengruppe erscheint, das sich durch ein anderes vertreten oder ablösen lässt. Er gibt einem jeden Einzelnen einen selbständigen, ihm ausschliesslich zukommenden Werth und die Erziehung muss deshalb eine Ehre darein setzen, das individuelle Leben des Zöglings, wenn ihm nichts entgegensteht, so charakteristisch als möglich auszuprägen. Jeder soll nur seinem eigenen Masse gerecht werden*). Geschweige dass man, wie Lessing's Nathan, daran denken darf, einen kindlichen Geist seinem Individualitätskreise gänzlich zu entfremden.

In der Kindergartenzeit, in den Elementarclassen ist sogar, dort durch Stoffe, die einen allgemein kindlichen, hier durch Stoffe, die einen urnationalen Geist athmen, für die Befestigung einzelner individueller Seiten des kindlichen Geistes zu sorgen. Bisher ist das gänzlich versäumt worden, und es ist kein Zweifel, dass das zur langsamen Entwickelung des nationalen Geistes in unserem Volke mitgewirkt hat. Neben jenen Stoffen muss allerdings z. B. auch die botanische und mineralogische Terminologie von den heimathlichen Namen ausgehen, es muss ihr volksthümlich poetischer Sinn erschlossen werden. Jenseits der Elementarclassen muss alles Fremde und Entlegene, in das dann der Zögling einzuführen ist, wenigstens auf seinen Heimaths- und Individualitätskreis zurückbezogen werden, auf sein engeres oder weiteres Vaterland, auf das moderne Bewusstsein. Es darf sich niemals blos darum handeln, dass er das Fremde und Entlegene kennen lerne und sich aneigene, er muss sich immer daran auch über sich selbst und seine besonderen individuellen Verhältnisse orientiren. Es muss ihm ohnehin wenigstens psychologisch nahe stehen. Oft genug muss es sogar so sein, z. B. in Bezug auf das Rechnen, in Bezug auf das Zeichnen, die Naturkunde, die sich auf das Fremde und Entlegene beziehen sollen: damit der Zögling in dem Gedankenkreise bleibe, der ihm jetzt angemessen ist, müssen die

*) Nach Göthe's trefflichem Wort:

Gleich sei Keiner dem Andern, doch gleich sei Jeder dem Höchsten.
Wie das zu machen? Es sei Jeder vollendet in sich.

Aufgaben und Uebungen sich blos innerhalb der entsprechenden individuellen Anschauungen halten, und immer muss man daran anknüpfen. Der mittelalterliche lateinische Unterricht versäumte das in solchem Grade, dass selbst das deutsche Idiom vernachlässigt wurde, und noch jetzt bleibt man häufig im Uebersetzen bei den nacktesten Latinismen stehen, statt durch sie den reinen Ausdruck in der Muttersprache blos vermitteln zu lassen. Am besten, wenn das Fremde und Entlegene aus den eigenthümlichen Vorstellungsweisen und Gefühlen des Individuums gleichsam hervorwächst. So muss das erste Lateinische und Französische, das dem Zögling dargeboten wird, dasjenige sein, das im Gebrauche der Muttersprache noch lebt, und man darf es auch dem Weller'schen Herodot, der den als Schulbuch nach allen Seiten hin pädagogisch unmöglichen Nepos verdrängen will, nicht zum Vorwurf anrechnen, dass er sich der Schweizerhäuser'schen Uebersetzung anschliesst. Von Barbarismen muss sie allerdings gereinigt werden; wenn sie aber trotzdem den color latinus noch nicht vollständig an sich trägt, so wird das ungefähr so viel ausmachen, als das Dialektische der Muttersprache bei dem Zögling anfangs von dem reinen Hochdeutsch absteht, und man darf doch auch jenes nur allmählich durch dieses zu ersetzen suchen, um sich nicht von dem kindlichen Gedanken- und Sprachkreise zu weit zu entfernen. Ebenso muss die Betrachtung über mathematische Gestalten von dem ausgehen, was der Heimathskreis davon darbietet, z. B. bei dem Würfel, bei der Säule von einem Denkmal, einem Denkstein der Umgebung, und poetische Formen, wie die des Epos, aber auch Metaphern und andere Tropen muss der Schüler immer früher in der nationalen Literatur erkennen, als in der fremden. Namen und Formen, die dem Individualitätskreis näher liegen, dürfen ferner nicht etwa mit davon abweichenden vertauscht werden, z. B. nicht etwa Troja mit Troje, weil dieses die jonische, Homerische Form ist. Es darf nicht einmal die lateinische Schrift der Deutschen vorangehen, die ohnehin viel ausdrucksvoller und deshalb viel leichter lesbar ist als jene. Die lateinischen Zahlzeichen adoptiren wir nicht als lateinische, sondern als die einfachsten Symbole, die man jeder Zeit erfinden müsste, wenn sie nicht schon gegeben wären. Am allerwenigsten darf von dem Knaben gefordert werden, dass er einen Casus, ein Tempus im Lateinischen oder bei der Uebersetzung ins Lateinische erkenne, wenn er das an einem deutschen Lesestück noch nicht mit vollkommener Sicherheit und Geläufigkeit vermag. Den griechischen Sagen müssen endlich beim Unterricht die deutschen,

dem israelitischen Heldenthum muss das deutsche vorangehen. Nur wenn sich so das Fremde dem Nationalen anschliesst, wird das individuelle Leben nicht geschädigt, und erst dann wächst der nationale Sinn an den fremden Stoffen, deren Kräfte ihm untergeordnet werden, während er durch einzelne effectvolle oder erhebende Momente viel zu dürftig gepflegt wird; erst dann wurzelt auch die Bildung, die der Geist von jenem Stoff hernimmt, tief genug ein.

Ueber der Hingebung an die Individualität darf man natürlich das allgemein menschliche Ziel der Erziehung und das, was dadurch vorgezeichnet wird, niemals vergessen. Es muss das Bestreben dahin gehen, die Mängel der Anlage, die sich bei Mädchen, wie bei Knaben zeigen, durch die Kunst der Erziehung und die Art des Unterrichts so weit auszugleichen, als es möglich ist. Den Hindernissen der Erziehung, welche grosse Städte bereits in der erworbenen Anlage begründen, lässt sich freilich ohne wohl eingerichtete und wohl benutzte Spielplätze, Schulgärten, Schulwerkstätten gar nicht abhelfen. Die Kinder der unteren Volksclassen haben ferner mehr Schulstunden nöthig, sie bedürfen wenigstens regelmässiger Arbeitsstunden in der Schule. Zuverlässig darf man den Zögling nicht ganz versinken lassen in seine Individualität und die Erziehung selbst darf ihn nicht gedankenlos ganz darein versenken, sie darf ihn nicht seiner Individualität völlig überlassen, wie es Rousseau wollte. Er soll nicht, ohne von Mitwelt oder Vorwelt zu lernen, (nach Göthe) ein Narr auf eigene Hand werden. An die Stelle der Methode tritt überhaupt eine Manier, wenn über den Eigenheiten des einzelnen Falles das Allgemeine aus den Augen verloren wird. Die schlimmste Art von Manier ist es aber, wenn über den Eigenheiten, Absonderlichkeiten und Liebhabereien der Individualität, über den Vorurtheilen des Standes, über den Einseitigkeiten und Beschränktheiten der Confession, der Nationalität, über dem Particularismus der Stammesgemeinschaft das Allgemeingiltige und Allgemeinnothwendige vergessen oder versäumt wird. Die Erziehung muss daher oft genug in Gegensatz zu dem individuellen Geist treten, wie es der Einzelne bei sich selbst auf einem höheren Standpunct thut. Sie muss wenigstens Gegengewichte schaffen, und in ihr darf deshalb nicht ohne Einschränkung ein unmittelbarer Ruf der Gottheit an uns erkannt werden. Das ist nach einem früher aufgestellten Grundsatz erst dann statthaft, dann aber auch nothwendig, wenn sie einen sittlichen Inhalt hat oder nachweislich sittlichen Zwecken dient. Ob es aber überhaupt möglich ist, auf die Individualität sich einen

Einfluss zu verschaffen, kann man mit Recht fragen. Wir haben sie ja als unüberwindlich, als unbildsam kennen gelernt, und das ist sie auch an sich bei dem Einzelnen. Bei ihr kann es nur darauf ankommen, sie nöthigenfalls in das rechte Verhältniss zu anderen Einzelnen und zur Gesellschaft zu setzen; das ins Werk zu setzen oder doch zu erwägen, ist aber immer möglich, und es ist auch unbedingt nothwendig, wenn man sicher sein soll, dass sie nicht eine einseitige, schädliche Gewalt ausübe. Dazu kommt aber noch etwas anderes. Die Individualität ist eine über den Einzelnen hinausreichende, vererbliche physische und historische Macht, und gar manches, was bei ihm zur Verdunkelung und Abschwächung, zur Beschleunigung und Belebung geschieht, erweist sich bei ihm selbst als unwirksam, pflanzt sich aber doch reproductionsweise mit fort, weil ein Geschehen überhaupt nicht schlechthin als ein Nichts zu betrachten ist, und trägt vielleicht erst bei einem späteren Gliede der Reihe, zu der er selbst gehört, trägt vielleicht erst in langer Zeit, wie sie auch Darwin für seine Veränderungen nöthig hat, Frucht. So ist denn doch nicht alle Hoffnung benommen, auch eine so starre Macht allmählig zu untergraben oder in ihren Wirkungen zu mässigen, zumal die Individualität zum Theil rein geistiger Art ist, und bei rein Geistigem immer noch mehr Aussicht auf Wandelbarkeit ist, als bei Organischem oder solchem Geistigen, das auf dem Organismus beruht.

Bei aller Einwirkung auf die Individualität muss man sich aber sehr hüten, auf Grund unzureichender Erfahrung eine feste geistige Bestimmtheit voreilig anzunehmen. Insbesondere ist man nur allzusehr geneigt, Beschränktheit anzunehmen, wo es blos grösserer Anstrengungen bedarf, um dem kindlichen Geist etwas abzugewinnen, und obendrein entsteht der Geist der Beschränktheit sehr häufig nur in Folge der falschen Methoden, die man in Anwendung bringt. Wie vor voreiligem Urtheil über die Individualität, muss man sich alsdann davor hüten, dass man nicht, statt durch fortgesetzte Erfahrung sich belehren zu lassen, an der Voraussetzung der einmal angenommenen Individualität festhält. Freilich muss man einen Plan, der auf eine bestimmte Individualität und in Folge dessen auf eine bestimmte Schulart, auf einen bestimmten Lebenskreis, wozu man den Zögling in Beziehung gedacht hat, auch aufgeben können, wenn es nothwendig ist. Aber darum braucht man eine Erziehung noch nicht als misslungen anzusehen, wenn man während ihres Verlaufes eine bessere Einsicht in das Geistesleben des Zöglings gewinnt.

Geschweige, dass man einen Plan, der später zum Abschluss gelangt, als wenig gelungen betrachten darf, zumal eine zu höheren Zielen gelangende Geistesentwickelung in der Regel einer längeren Zeit zu bedürfen scheint. Am meisten Fürsorge und Geduld scheinen aber die Kinder der Armuth und der Noth in Anspruch zu nehmen, weil ihre Anlage sehr gewöhnlich die allerverwickeltesten und verworrensten Geisteszustände in sich schliesst. Unter allen Umständen bilden die in Rücksicht auf die Individualität zutreffenden Massnahmen mit den allgemeingiltigen Methoden zusammen ein Ganzes, dem kein Theil der Erziehung unter irgend einem Namen, wie dem der Technik, entzogen werden darf.

Hiermit möge unsere gegenwärtige Betrachtung über die Individualität geschlossen sein. Die Individualität ist indess nur eine Seite des geistigen Lebens, deren Eigenthümlichkeit sich allerdings auf alle Theile und Sphären desselben übertragen kann. Die Erziehung setzt aber Kenntniss des Geisteslebens überhaupt voraus. Deshalb schliesst sich der folgende Paragraph seinem Inhalte nach unmittelbar an.

§ 11.

Der Geisteszustand des Zöglings überhaupt.

Wenn die Individualität eine Seite des geistigen Lebens ist, so folgt schon daraus, dass der Geist nicht ein streng einheitliches Ganze darstellt. Die Einheit gehört wohl zu den Zielpuncten der Bildung; denn es schwebt ja dabei das Ideal der Persönlichkeit vor, welches ohne Einheit nicht zu denken ist. Darum muss auch das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, Ausgangspunct und Beziehungspunct für alles sein, was er durch die Erziehung wird. Jedenfalls ist aber die Einheit nicht ein ursprünglicher, ganz von selbst vorhandener Geisteszustand, und sie ist es darum nicht, weil alle Bildung ganz unwillkürlich auf Veranlassungen und Anregungen von aussen entsteht, und zwar auf die allerverschiedensten Veranlassungen und Anregungen hin, wie sie Aufenthaltsort, Gesellschaftskreise, Umgang, Erfahrung, Bildungsgelegenheiten, Lebensschicksale einem Jeden darbieten. Aus allen solchen Quellen strömen uns Vorstellungen zu, und das einheitliche Seelenwesen wirkt dahin, dass so viele von ihnen, als möglich, unter einander in Verbindung und in möglichst innige Verbindung treten. So entstehen zunächst Mengen verbundener Vorstellungen und zwar in mannichfachster Weise verbundener

Vorstellungen. Es sind Gruppen bei den gleichzeitigen, es sind Reihen bei den successiv auftretenden Vorstellungen, und beide zusammen fasst man als Vorstellungskreise und Vorstellungsmassen mit Rücksicht darauf zusammen, dass es Verbindungen ganz zufälliger Art, ohne alle künstliche Gliederung und Ordnung sein können. Immer sind es mehrere, weil sie auf verschiedene Veranlassungen des Lebens entstanden sind. Sie bleiben auch zunächst einzeln und von einander getrennt, weil jeder Kreis in einem gewissen Umfang einen eigenthümlichen, von dem Vorstellungsmaterial eines anderen Kreises verschiedenen Inhalt hat. In dem eigenthümlichen Inhalt eines jeden Kreises wurzeln nämlich Gegensätze, welche die Vereinigung mehrerer Kreise hindern, und selbst wo die Einheit des Geistes wirklich gelingt, bleibt sie doch schwach und reicht nicht weit. Ursprünglich kommt sie gar nicht zu Stande, es entstehen vielmehr einzelne Abtheilungen und Sphären, eine jede mit eigenthümlichem Geistesleben erfüllt. Aber in jeder Masse bilden sich bleibende Producte aus, d. i. constante Wirkungsweisen und gleichförmig verlaufende Thätigkeiten, wie sie unter dem Namen des Gedächtnisses, des Verstandes, des Gefühls u. s. w. bekannt sind. Diese Producte bilden sich jedoch nicht blos einmal in der Seele aus, sondern so oft und in so verschiedener Weise, als die Vorstellungsmassen verschieden sind, und es gibt deshalb die verschiedensten Arten und Grade des Gedächtnisses, des Verstandes, des Gefühls u. s. w. Wer eine Art davon besitzt, d. i. wer eine Art auf dem einen Gebiete, in der einen Richtung besitzt, besitzt darum noch nicht eine andere Art, die mit jener unter denselben Allgemein- oder Gattungsbegriff fällt. Ortsgedächtniss z. B. ist nicht immer mit Namen-, Zahlengedächtniss verbunden, feines Gefühl in dem einen Gebiete verbürgt noch keineswegs ein eben solches Gefühl in einem anderen Gebiete und so überall. Vielleicht fehlen uns aber die anderen Arten des Gedächtnisses, Gefühls u. s. w. blos darum, weil man die Vorstellungskreise nicht besitzt, zu denen sie gehören? Nein, selbst in den Vorstellungskreisen, die man wirklich besitzt, ist die Ausbildung des einen von der des anderen rücksichtlich der in ihnen sich festsetzenden Geistesproducte gar sehr verschieden. Die constanten Wirkungsweisen, die in dem einen Gebiete vorkommen, sind in einem anderen gar nicht ausgebildet, oder wenn sie nicht durchaus mangeln, so sind sie doch vielleicht hier nur in ungleich schwächerem Grade vorhanden. Eine solche Ungleichheit tritt besonders in der Jugend und bei denen, für deren gleichmässige

Ausbildung nicht gesorgt ist, sehr stark hervor. Daher das ganz verschiedene geistige Aussehen, die ganz verschieden sich äussernde Befähigung des Zöglings in verschiedenen Fächern des Schulunterrichts, in Haus und Schule, Erwachsenen gegenüber und unter Schul- und Spielkameraden, überhaupt in verschiedenen Lagen und bei verschiedenen Gelegenheiten. In der einen Sphäre erscheint er phantasie- und gemüthvoll, von gutem Gedächtniss und Verstand, selbstthätig und vorwärts strebend, in einer anderen vielleicht als das Gegentheil von dem allem, und wenn man ihn nur in der einen Sphäre kennt, so erkennt man ihn in einer anderen gar leicht nicht wieder, so grundverschieden zeigt er sich in den beiden Sphären. Darum wird er oft auch ganz falsch beurtheilt; denn man ist geneigt, die Vorzüge oder Mängel, die man an ihm auf dem einen Gebiete kennt, auch auf einem anderen bei ihm vorauszusetzen und zu erwarten, und dieser Analogieschluss erweist sich doch so häufig als irrig. Das ist freilich sehr natürlich. Denn wenn eine Vorstellungsmasse im Bewusstsein steht, so verdrängt sie gerade eine andere von entgegengesetztem Inhalte. Wenn sie daher in abweichender Weise durchgebildet sind, wenn sie unterschiedene Grade der Vollendung an sich tragen, so können die guten oder die schwachen Seiten der einen Masse sich nicht zeigen, während die andere im Bewusstsein gegenwärtig ist. Namentlich auch die Fähigkeit, die Begabung und Ungeschicktheit, die besonders stark ausgeprägt ist, und die sich deshalb als von der Individualität herrührend documentirt, ist ganz gewöhnlich auf einzelne Theile und Sphären des Geisteslebens beschränkt, und man darf sie nicht voreilig verallgemeinern. Vielmehr muss sich jedes Urtheil über das Vorhandensein oder den Mangel einer Anlage, über ihre Wirksamkeit in engeren oder weiteren Kreisen auf Beobachtung stützen. Man muss die Erfahrung gemacht haben, dass und wie weit sie wirklich vorhanden ist oder nicht, um nicht zu irren. In Wahrheit ist das aber nur eine Consequenz von dem allgemeinen selbstverständlichen Satze: man muss überhaupt den kindlichen Geist kennen, um ihn theils richtig beurtheilen, theils richtig behandeln, also in angemessener Weise auf ihn einwirken zu können, und dazu gehört wieder, man muss beobachtet haben, welche Vorstellungsmassen darin ausgebildet sind, und welche nicht, wie weit und wie richtig sie ausgebildet sind. Allerdings muss man zugleich wissen, was sich aus der geschilderten Natur des Geistes von selbst ergibt: alle Bildung, die der Zögling besitzt, aber auch jeder Mangel, jeder

Fehler ist immer nur ein Verhältniss der Vorstellungsmassen oder ihrer Theile, und auch alle spätere Bildung muss zu ihnen in ein richtiges Verhältniss treten, sie muss sich daran genau anschliessen; sonst wird auf die schon vorhandenen Vorstellungsmassen ein starker Druck und Zwang ausgeübt, der sie selbst leicht zerrüttet und nothwendigerweise zugleich auf den Organismus in schädlicher Weise zurückwirkt. Darum ist auch die Verbindung der Schule mit dem Hause so wichtig und jede Erinnerung, jeder Wink von demselben ist der Schule so werthvoll; denn dem Hause ist der Geisteszustand der Seinigen immer am durchsichtigsten. Und weiter: alle Bildung ist immer zunächst gebunden an bestimmte Kreise und ihren Inhalt, und das gilt nicht blos von Kenntnissen, sondern auch von Fleiss, Anstrengung, Wille, Sittlichkeit. Was man hierin in dem einen Kreise vermag, vermag man darum noch nicht in einem anderen; denn alle solche Kräfte haften zunächst an dem Boden, auf dem sie sich entwickelt, d. i. an dem Vorstellungsinhalt, an dem sie sich gebildet haben. In andere Kreise reichen sie also nicht von selbst hinein, und sie gehen auch nicht ganz von selbst in andere solche Kreise über, um sich da gleichfalls wirksam zu erweisen. Vielmehr ist das, wo es sich wirklich als erreicht darstellt, schon eine Folge des wachsenden oder mehr durchgebildeten Zusammenhangs unter den einzelnen Theilen des Geistes. Sie hängen dann schon so zusammen, dass die Kräfte nicht in den einzelnen Kreisen, wozu sie zunächst gehören, eingeschlossen bleiben, sondern sich auch in anderen reproduciren. Namentlich werden mehrere Kreise durch ihre logische Durchbildung so zusammengeschlossen, dass sie denselben Begriffen und Urtheilen unterworfen sind und diese folglich sich auf jedem der dadurch verbundenen Gebiete geltend machen. Die Specialbildung erweitert sich dann zu der allgemeinen Bildung, die man formelle oder formale Bildung nennt, d. i. sie haftet nicht mehr an einem bestimmten Vorstellungskreis und Vorstellungsinhalt und beschränkt sich nicht mehr darauf, sondern die Kraft, die Geschicklichkeit, die Tugend, die formal durchgebildet ist, unter anderem auch die Kunst, eine Art des Lernens zu verstehen und recht zu üben, erweist sich dann als solche auf allen Gebieten, in allen Vorstellungsmassen, die unter einander vermöge einer über den einzelnen Kreis hinausreichenden und vielleicht einheitlichen Durchbildung zusammenhängen. So weit diese reicht, sind die Abtheilungen, Fächer, die Schranken des geistigen Lebens, die ursprünglich vorhanden waren, verschwunden. Jede Kraft durch-

dringt dann das Ganze der verbundenen und in so weit gleichmässig organisirten Vorstellungskreise, in jedem bewährt sie sich ihrer Natur und Wirksamkeit nach, indem sie so viel leistet, als sie vermag. Eine solche Formalbildung ist nun gewiss ein Ziel für alle Erziehung, so gewiss es sich dabei um die Persönlichkeit handelt, also nicht blos für Gymnasien und Realschulen, wie man wohl glaubt. Man muss sie freilich in dem angegebenen Sinne verstehen. Formen des Geistes gibt es allerdings auch in anderem Sinne. Sie haben aber nicht die gleiche Bedeutung für die Persönlichkeit. Die Kraft der Formalbildung in unserem pädagogischen Sinne darf man auch nicht einem einzelnen Vorstellungskreise an sich, einem einzelnen Fach und Unterrichtsgegenstand oder der Beschäftigung damit zuschreiben. Man darf z. B. nicht vom Sprachstudium oder von einem einzelnen Sprachstudium, man darf nicht vom mathematischen Studium ohne Weiteres erwarten, es werde das Denken oder die Phantasie im Allgemeinen bilden, es werde sich überall bewähren, wo nur gedacht oder phantasirt würde, selbst ohne besondere Kenntniss des Stoffes, worauf die Denkgesetze anzuwenden seien oder worin sich die Phantasie zu bethätigen hätte. Das bestätigt auch die Erfahrung nicht. Der Kenner einer Sprache ist vielleicht auf mathematischem Gebiete sehr ungeschickt und umgekehrt, und beide sind vielleicht auf einem anderen wissenschaftlichen oder praktischen Gebiete gar nicht bewandert, sondern verirren sich in der auffallendsten Weise und geben sich die grössten Blössen, ja sie besitzen hier vielleicht nicht einmal Phantasie oder Gedächtniss. Einseitige Bildung gewährt überhaupt, selbst wenn sie logisch durchgebildet ist, keine Bürgschaft dafür, dass sie formell wirke, also auch auf einem solchen Gebiete sich bewähre, zu dem sie nicht in Beziehung gesetzt und dessen Stoff unbekannt oder ungeläufig geblieben ist. Die Denkformen und Denkgesetze, überhaupt die eigenthümlichen Vorstellungsweisen mögen auf mehreren Gebieten an sich dieselben bleiben. Sie werden uns aber doch da nicht gelingen, wo der Stoff uns fremd ist. Es war nichts als ein Irrthum der Aristotelisch-Wolfischen Theorie, der von Kant's Kriticismus nicht überwunden wurde, dass man allgemeine Kräfte und Vermögen, und zwar einmal vorhandene in der Seele annahm, die für jeden Stoff in Bereitschaft stehen sollten und durch die allgemeine Geistesgymnastik eines ins Blaue hinein arbeitenden Unterrichts zu voller Stärke ausgebildet wüedrn.

In Wahrheit gibt es dreierlei Bedingungen für formale

Bildung des Geistes, die gleichmässig erfüllt sein müssen. 1. Gedanken, Gefühle und andere Geistesproducte, die in dem einen Kreise ausgebildet sind, übertragen sich erst dann auf einen anderen und gewähren ihm eine Hülfe, wenn beide Kreise in so enge Verbindung gebracht sind, dass die Bildung des ersten im zweiten sich reproductionsweise erneuert an den Stellen und in den Gliedern, wo die Verbindung zu Stande gebracht ist. Freilich muss die Bildung nicht blos von dem ersten Kreise zum zweiten herüberreichen, sondern es muss auch die Verbindung des zweiten Kreises mit dem ersten ganz selbständig ausgebildet sein. Denn alle Verknüpfung, die in der Seele zu Stande kommt, wirkt immer nur einseitig, so lange sie nicht auch von der anderen Seite zu Stande gebracht ist. So z. B. bei aller Lectüre, die dem Sprachunterricht zu Grunde gelegt wird: Sie enthält zugleich viel geschichtliches, geographisches, naturkundliches Material. Wenn nun dasselbe auch mit gebührender Sorgfalt bei dem Sprachunterricht ausgebildet worden ist, so beweist die dadurch gewonnene Bildung doch erst dann auf dem Gebiete der Geschichte, der Geographie, der Naturkunde ihre formale Kraft, sie strömt erst dann diesen Kreisen bei einem gegebenen Anlasse zuverlässig zu, wenn sie von ihnen ausdrücklich aufgenommen und in dieselben eingeordnet worden ist, und zwar mit deutlicher Erinnerung an den Stoff der Lectüre, wenn die Anknüpfung also ganz selbständig auch von Seiten der Kreise geschehen ist, in denen sie sich reproduciren soll. Dem muss aber 2. schon etwas vorausgegangen sein, wenn die formale Bildung zuverlässig erreicht werden soll; das betreffende Material muss nämlich schon in dem ersten Kreise begrifflich durchgebildet worden sein. Bei der Lectüre muss das sachliche Material z. B. mindestens isolirt worden sein, es muss namentlich eine der speciellen Beschäftigung mit dem Grammatischen und Stilistischen vorausgehende Auffassung bei ihm stattgefunden haben. Bei der Anwendung eines allgemeinen Gedankens, einer Regel, bei der Correctur eines Fehlers muss der leitende Allgemeinbegriff, z. B. der des ablativus absolutus, der einer bestimmten Blattform, es muss das allgemeine Gesetz, z. B. die bestimmte Schlussweise, das Gesetz vom Widerspruch, auch schon für sich ohne Rücksicht auf einen bestimmten Inhalt dargestellt und aufgefasst sein. Es genügt nicht, wenn die betreffenden Vorstellungen blos in andere Vorstellungen eingemischt, wenn sie dabei flüchtig berührt oder auch nur bewusstlos gewohnheitsmässig an einem speciellen Stoff eingeübt worden sind. Wenn aber auch die logische Durchbildung in dem

ersten Kreise erreicht ist und ebenso die Verknüpfung desselben mit dem zweiten Kreise, sowohl in der einen, wie in der anderen Richtung, so kommt die formale Wirkung doch erst 3. unter der Voraussetzung sicher zu Stande, dass der Umkreis des Stoffes, in dem sie hervortreten soll, hinreichend bekannt ist. Es kommt ausserdem wenigstens nicht zu einem freien, productiven Gebrauche von dem, was auf einem anderen Gebiete begrifflich gelernt worden ist, sondern es werden dadurch höchstens einzelne Puncte beleuchtet, kritisirt, und das hat für das Denken der Person und den Charakter keine Bedeutung. Viele glauben allerdings formale Bildung zu erzielen, ohne an die Erfüllung der von uns aufgestellten Bedingungen zu denken. Aber sie irren sich. Formale Kraft und Wirksamkeit entsteht nirgends bei einer isolirten Vorstellungsmasse, sie entsteht niemals, wenn nicht wenigstens diese mit vollem Bewusstsein logisch durchgebildet ist, und sie entsteht auch dann nicht, wenn der Inhalt des Gebiets, in dem sich das logisch durchgebildete Material reproductionsweise bewähren soll, nicht hinreichend bekannt ist. Das sind aber sehr nothwendige Zusätze zu dem Begriff der Bildung, die wir als ein Verhältniss der Vorstellungsmassen und ihrer Theile erkannt haben, und eine Erweiterung dieses Begriffes werden wir auch in der abschliessenden Betrachtung unserer Einleitung gewinnen, zu der wir jetzt übergehen.

§ 12.

Abschliessendes über die Möglichkeit und Nothwendigkeit der Erziehung, wie über ihren Werth für den Einzelnen.

Wir haben die Erziehung schon im Allgemeinen als möglich erkannt, weil uns die wissenschaftliche Psychologie gestattet, Ursachen auf Wirkungen zu berechnen. Viel deutlicher wird uns aber die Möglichkeit der Bildung einleuchten, wenn wir von dem Gedanken ausgehen, dass Bildung ein Verhältniss der Vorstellungsmassen und ihrer Theile ist. Denn dieses Verhältniss ist ausserordentlich beweglich und veränderlich. Es lässt sich durch das Wechseln der Causalbedingungen auf die mannigfachste Weise bilden und auch wieder umbilden, wie es dem Erfahrungsbegriff der Erziehung entspricht. Zunächst können Zusätze zu den Massen hinzukommen, diese können inhaltlich bereichert und erweitert werden. So wird das geistige Leben vermehrt und verstärkt. Manche Arten

des geistigen Lebens können aber auch gehemmt, es kann ihnen ihr Uebergewicht entzogen, es kann ihnen entgegengearbeitet werden, und zwar durch entgegengesetzte Vorstellungen. Und alles das muss nicht blos durch einzelne Vorstellungen geschehen, sondern es ist auch mit Hülfe von ganzen Gruppen und Reihen möglich, die ausgebildet werden und um so energischer wirken. Jede solche Bildung und Wirksamkeit ist aber immer mit Bewegungen verbunden, die im Inneren des Zöglings vor sich gehen, und wie sich sein Gedankenkreis inhaltlich vermehren und verstärken lässt, so kann es auch der Form nach geschehen. Denn unter den vorhandenen Vorstellungen können neue, es können engere Verbindungen gestiftet werden. Es kann das Material der einen Art mit dem Material von einer anderen Art verglichen, es kann daran gemessen, ja es kann an Objectivem gemessen werden, das nicht eine beliebige Auffassung zulässt, sondern eine nothwendige und allgemeingiltige Auffassung fordert und zur Vergleichung nöthigt. Darauf können dann auch Grundsätze und Maximen gebaut werden, die wiederum Bewegungen von eigenthümlicher Art veranlassen, wie sie beim Urtheilen, Streben und Wollen vorkommen, und durch alle solche Veränderungen wird die Wirksamkeit der Vorstellungsmassen bestimmt, wird auf die Producte in ihrer Mitte ein Einfluss gewonnen; aber das geschieht nicht blos im Umkreis des Vorstellens, sondern zugleich im Umkreis des Gemüthslebens und Willens, das ja von jenem abhängig ist. So gewiss daher der Geist aus Vorstellungen und aus Verhältnissen unter Vorstellungen besteht, so gewiss kann er anders und wieder anders gebaut oder geformt werden, und zwar durch Vorstellungen, die jedoch zugleich Bewegungen und Gemüthszustände hervorbringen.

So erhellt die Bildsamkeit, die den Willen zum Erziehen weckt und reizt, und folglich auch die Möglichkeit der Erziehung am allerdeutlichsten; daran schliesst sich aber sogleich der Gedanke einer Grenze derselben an, wie sie im Erfahrungsbegriff derselben auch vorkommt. Bestimmte Wirkungsweisen setzen sich allmählich in den Vorstellungsmassen constant fest, gewisse Kräfte, gewisse Arten der Association, der Apperception beharren stetig, und es tritt dann bei ihnen etwas Aehnliches ein, wie es bei den natürlichen Organismen vorkommt. Diese nehmen zwar das Allerverschiedenartigste in sich auf, bearbeiten es aber immer nach dem bei ihnen schon vorhandenen Vorrath von Kräften und setzen es so in ihre eigenthümliche Natur um. So kehren auch im menschlichen Geiste, wie Verschiedenartiges sich ihm darbieten mag, zuletzt immer die-

selben leitenden Vorstellungen und Beurtheilungen zurück, und alles Neue wird nach denselben Kategorieen, Gesichtspuncten und Gesetzen entschieden, verbunden oder getrennt. Diese kommen also gewohnheitsmässig gleichmässig zur Anwendung, und es ist das gerade das Zeichen des Gebildeten, des Charaktervollen, bei dem das Hin- und Herschwanken unter wechselnden, entgegengesetzten Meinungen und Strebungen aufgehört hat. Das Eintreten eines solchen Zustandes beweist auch, dass der feste Bestand der durch die Erziehung gewonnenen Bildung gesichert ist. Aber schon lange vorher haben die Vorstellungsmassen immer langsamer und langsamer nachgegeben, und zwar in dem Masse mehr, je älter, je durchgebildeter sie bereits waren, eine je festere Construction und Richtung sie bereits angenommen haben. Zuletzt lassen sie sich gar nicht mehr umgestalten, ihr Besitzer gestattet wenigstens kein Eingreifen in ihre Construction unabhängig von seinen schon erworbenen Grundsätzen und den daraus sich entwickelnden Absichten, kurz er ist nicht mehr bildsam und die Erziehung muss aufhören. Der Uebergang dazu kündigt sich dadurch bei dem Zögling an, dass er einzelne Theile seines Gedankenkreises vor dem Auge des Erziehers verschliesst und höchstens zögernd und nur auf Befragen und Nachforschungen hin sich eröffnet. Ein allgemeiner Zwang aber, wie er bei obligatorischen Fortbildungsschulen und Universitätsstudien ausgeübt wird, verlängert die Erziehung, und zwar mit dem ausdrücklichen Eingeständniss, dass die persönliche Selbständigkeit des Strebens, die der Zögling durch die Erziehung erreichen soll, überhaupt nicht erreicht wird.

An die Grenze der Bildsamkeit gelangen verschiedene Individuen allerdings mit sehr ungleicher Geschwindigkeit, die sich indess, wie wir sehen werden, bei ganzen Classen von Individuen im Ganzen gleich bleibt. Gegenüber dem erhabenen und schwer zu erringenden Ziele der Bildung ist es aber immer als ein Glück des inneren Lebens anzusehen, wenn man in geistiger Hinsicht länger biegsam und wandelbar, mit anderen Worten, länger jung bleibt, und dieses Glück verdankt man selbst schon, wie sich zeigen wird, einer höheren Stufe von Bildung, die man in der Jugend erwirbt. Jedenfalls tritt einmal die Grenze der Bildsamkeit ein, wenn nicht Schwäche, Launenhaftigkeit, Charakterlosigkeit zur individuellen Signatur des Menschen gehört, und vor dieser Grenze liegt die Möglichkeit der Erziehung. Die Frage aber entsteht, ob die Erziehung, ihre Möglichkeit zugegeben, nothwendig ist. Denn die Vorstellungsmassen verändern sich nicht erst nach einer Absicht und einem Plane der Erziehung,

sie verändern sich schon **ganz von selbst**, und daraus geht immer eine gewisse geistige Gestalt hervor. Auch der Zufall gibt daher, wie wir schon wissen, dem Menschen eine geistige Gestalt. Ob es aber die rechte Form sein wird, ist sehr zweifelhaft. Es kann ebenso gut die äusserste Missgestalt, Verzerrung und Unbildung, die grösste Abweichung von dem Vernünftigen und Schönen, von dem Edlen und Würdigen sein, das der Erziehungszweck vorzeichnet. Denn der psychische Mechanismus wirkt nicht von selbst zweckmässig. Abgesehen von der beschränkten Sphäre des individuellen Lebens, das (nach Vogt's 5. psychologischem Briefe in den „Deutschen Blättern", 1874) allerdings selbst auf die einfachen Empfindungen fortwirkt, gibt es keine ursprünglichen Anlagen, Keime und Bildungstriebe, und selbst die Individualität liegt ja nicht nothwendig in der Richtung des Würdigen und Rechten. Man hat zwar schon seit Plato in das geistige Leben, wie in die Elemente der Materie, eine höhere Zweckmässigkeit hineingedichtet und durch Irrthum von mancherlei Art ist das weiter ausgebildet worden. Aber im Menschenleben reicht nicht einmal der Instinct so weit, als im Thierleben, und selbst so weit er anerkannt werden muss, ist er nicht in so sicherer Weise prädestinirt, dass zugleich die Mittel für die Zwecke so bereit lägen und das erste Dasein des Kindes davon so zuverlässig umgeben wäre, wie es im Thierleben der Fall ist. Denn die ersten Spuren und Anfänge des Instinctes sind im frühesten Kindesalter nur bei Nahrung und Bewegung nachweisbar, und selbst darin ist das Kind viel mehr als das Thier auf die schützende und erhaltende Liebe der Seinigen angewiesen, die jenem viel eher fehlt.

Indess bleibt doch trotz allem das bestehen, der Zufall bringt es wirklich auch dahin, dass hie und da einmal ein menschliches Wesen die rechte Form annimmt ohne Erziehung, und im Vertrauen darauf könnte man vielleicht geneigt sein, von Erziehung abzusehen. Leider ist nur **keine Sicherheit**, ja **nicht einmal eine Wahrscheinlichkeit** dafür gegeben, dass die rechte Form sich wirklich ganz von selbst ausbilden werde, geschweige bei der grossen Mehrzahl. Dagegen ist es culturhistorisch gewiss, dass Bildung und Gesittung wirklich im Fortschreiten begriffen sind, seitdem man sie mit grösserer Sorgfalt absichtlich gepflegt hat. Allerdings hat der Fortschritt in sehr ungleicher Geschwindigkeit, es haben auch Stillstände, ja es hat ein zeitweiliges Zurücksinken auf frühere Stufen und ein Abweichen von der geraden Linie stattgefunden, es fehlt selbst nicht an solchen Erscheinungen, wie wir sehen werden, die eher das Ge-

gentheil des Fortschreitens zu beweisen scheinen. Der Zufall würde aber für das Fortschreiten auf geistigem Gebiete selbst dann keine Garantie darbieten, wenn man nach Darwinischer Theorie annimmt, dass das in irgend einer Beziehung Stärkere, das äusseren Angriffen besser Widerstehende und insofern Vorzüglichere sich eher erhält und seine Eigenthümlichkeit sicherer fortpflanzt. Denn der geistigen Natur des Menschen liegt das Verkehrte, das Unvernünftige, das Geschmacklose, das Böse immer viel näher und es gelangt immer viel früher zu einem Grade von Stärke als sein Gegentheil. Jenes ist wirklich an und für sich das Stärkere. Darum erscheint es z. B. auch bei den vielen geschmacklosen und werthlosen Bildungsstoffen, von denen der Jugendunterricht überschwemmt ist, als ein äusserst schwacher Beweis, wenn man sich zu ihrer Rechtfertigung darauf beruft, dass sie der Jugend zusagen, dass diese eine unverkennbare Neigung dafür beweist, und dass bei ihr sichtbare Eindrücke und Spuren davon zurückbleiben. Das ist nur allzugewiss. Denn darin besteht gerade eine Art von Erbsünde des Menschengeistes in psychologischem Sinne, dass uns das Geschmacklose, das Verkehrte, das Unvernünftige so nahe liegt und dass es immer so viel Verwandtes, Förderndes, Sichanschliessendes in uns vorfindet. Ja ohne alle vernünftige Ueberlegung und Auswahl, ohne alle verständige Leitung gedeiht es wuchernd, wie das Unkraut unter den Culturpflanzen. Auf Trägheit und Gedankenlosigkeit ist ohnehin immer bei Demjenigen zu rechnen, der sich seiner Natur überlässt. Er ringt sich nicht zuverlässig von selbst zur Gedankenarbeit und tüchtigen Anstrengung empor, wie sie alle Bildung fordert. Denn zu dem Guten, dem Rechten, dem Edelen und Geschmackvollen verhalten wir uns ganz anders, als wie zu dem, was ihm entgegengesetzt ist. Jenes muss immer aus einer ganz unbestimmten Menge von Abweichendem ausgewählt, daraus hervorgehoben und dann festgehalten werden. Es ist bei ihm in ersterer Beziehung gerade so, wie bei einer geraden Linie, die eine einzige Richtung darstellt unter zahllosen, ja unendlich vielen Linien, die nicht gerade sind. Ganz ebenso ist auch das Vernünftige für jede bestimmte Art der einzige Fall unter zahllosen Irrthümern, Verzerrungen und Verirrungen. Um so gewisser ist, dass es bei uns niemals ohne sorgsame Pflege und Wachsamkeit gedeiht und niemals ohne fremde verständige Hilfe, die uns emporhebt und in einer bestimmten Richtung hält. Das letztere scheint indess wenigstens in so fern zweifelhaft, da man ja einen Standpunct, der erreicht ist, durch eigene An-

strengung und Arbeit behaupten und geltend machen kann. Das ist auch wirklich der Fall. Untergeordnete Neigungen und Strebungen können wir bekämpfen und beherrschen von dem höheren Standpuncte aus, zu dem wir uns bereits erhoben haben. Diese Art von Selbstbildung ist möglich. Aber zu den Höhepuncten selbst vermag sich Niemand durch eigene Kraft zu erheben, es müsste denn möglich sein, dass man unkräftig wäre und doch zugleich die Kraft besässe, sich von der Kraftlosigkeit zu befreien. Alles Zweckmässige auf geistigem Gebiete bedarf vielmehr, wie wahrscheinlich auch auf physischem Gebiete, bewusster Veranstaltung und Determination von aussen.*)

Wenn das aber auch zugegeben werden muss, so scheint es sich doch alles Ernstes zu fragen, ob für den Willen daraus ein Werth entsteht, wenn er von aussen her determinirt wird. Hat das wirklich einen Werth für mich, wenn es durch fremde Kraft in mir entstanden ist? Bleibt das nicht vielmehr für mich etwas Fremdes, dessen Werth mir also gar nicht zukommt? Darnach scheint nicht einmal die Individualität uns selbst anzugehören, und da auch alle Erziehung auf Determination beruht, so scheint es in der That, alle Vorzüge und Mängel, die dadurch erzeugt werden, muss man auf Rechnung der Erzieher setzen und ihnen muss man allen Werth oder Unwerth beimessen, der durch Erziehung entsteht; der Zögling ist nur ein gleichgültiger Stoff für ihre Thätigkeit und ihm selbst kommt weder Werth noch Unwerth zu. So kann es aber nach unseren früheren psychologischen Grundsätzen nicht sein. Denn die Seele nimmt ja gar nichts von aussen in sich auf, Fremdes findet in sie keinen Eingang, jede Vorstellung erzeugt sie zwar in der Wechselwirkung mit der Aussenwelt, aber doch nicht automatisch, sondern durch eigene Kraft, jede Vorstellung der Seele entspringt de son

*) Daher sagt Herder: „Von Kindheit auf empfangen wir den besten Theil unseres Wesens von anderen durch Unterricht, durch Erziehung, durch mitgetheilte Erfahrung. So lernen wir Sprache und Lebensart, so bilden wir unsere Vernunft und gewöhnen uns zu Sitten und guten Künsten. Das Haus unserer Eltern, ja ich möchte sagen der Schooss und die Brust unserer Mutter ist unsere erste Schule. . . . . Was wir wissen, wissen wir durch andere, was wir brauchen und zu brauchen erst lernen müssen, haben andere erfunden, das ganze menschliche Geschlecht ist gewissermassen eine durch Jahrhunderte fortgesetzte Schule, und ein neugeborenes Kind, das plötzlich dieser Schule entrissen, auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit allem seinem angeborenen Genie ein armes Thier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Thiere.“

propre fond, wie Leibniz sagt. Wie sehr also immerhin der Zögling von aussen her veranlasst, durch die Erziehung determinirt wird und wie lang die Causalreihe der Determinationen sein mag, die Erzeugung der Vorstellungen und das Herausarbeiten der Gemüthszustände aus ihnen ist doch unter allen Umständen seine eigene That, die ihm und nicht anderen angehört. Vielen genügt allerdings diese Selbständigkeit nicht. Sie sehnen sich nach einer solchen Freiheit des Zöglings, dass er nach Belieben Vorstellungen annehmen oder abweisen kann. Eine solche Freiheit ist aber durch die nothwendig gesetzliche Wirksamkeit der Seele unmöglich gemacht, und weil sie unmöglich ist, kann sie auch keinen Werth enthalten; denn ein Wille, der dieses will und doch zugleich das Entgegengesetzte wollen kann, hebt sich selbst auf und büsst damit zugleich allen Werth oder Unwerth ein. In Wahrheit verhält es sich so. Für Wille und Persönlichkeit kommt rücksichtlich ihres Werthes gar nicht in Betracht, unter welchen Einflüssen sie entstanden sind. Denn die Beurtheilung gilt ihrem Bild, und an dieses Bild knüpft sich, das ihm zu Grunde liegende Wirkliche mag wie immerhin entstanden sein, durch Vergleichung mit einem Musterbild Werth oder Unwerth unmittelbar an. Daraus wird dann weiterhin ein Gesetz für Wille und Person ababgeleitet, und es ist folglich auch kein handgreiflicher Widerspruch, wie Schopenhauer glaubt, sie frei zu nennen, und doch ein Gesetz anzuerkennen, nach dem sie sich richten sollen.

Hiermit sind wir an das Ende der Einleitung gelangt, und wir gehen nunmehr zum 1. Haupttheile der Erziehung über.

I. Die Regierung.

§ 13.

Der Begriff der Regierung.

Beim Uebergang zum ersten Haupttheile der Pädagogik erwartet man gewiss, es handele sich hier darum, dass die ersten Veranstaltungen für das Bilden des kindlichen Geistes, für das Erziehen zum Ideal der Persönlichkeit getroffen werden. Da nun alles Bilden ein Verhältniss der Vorstellungsmassen ist, so wird man weiter erwarten, es müsse sich schon jetzt darum handeln, auf kunstvolle Weise Gruppen und Reihen von Gedanken auszubilden, und sie so zu einander in Beziehung zu setzen, dass daraus Gemüthszustände hervorgehen. Das Vorstellen, aus dem alle höheren Geisteszustände hervorgehen, ist aber ein bewusster Geisteszustand, und auch das Ideal der Persönlichkeit setzt vor allem die Einsicht voraus, der sich der persönliche Wille in Gehorsam unterwirft. Eine solche bewusste Unterwerfung findet bei der Tugend, der sogenannten unmittelbaren Tugend, d. i. der durch die Ideen unmittelbar und nach allen Seiten hin dauernd bestimmten Geistesthätigkeit der Person statt. Eine solche bewusste Unterwerfung findet aber auch schon bei dem unausgesetzten, gewissenhaften Streben nach Tugend, der Sittlichkeit statt, die der Erziehung vornehmlich vorschwebt; denn Tugend im vollen Sinne des Wortes ist ein idealer göttlicher Zustand und nur Sittlichkeit und sittlicher Gehorsam ist dem Menschen möglich. Sonach wird man erwarten, es handele sich gleich bei dem ersten Anfang der Erziehung darum, den kindlichen Geist so zu bearbeiten, dass er mit Bewusstsein bestimmten Zielen entgegengeführt wird, und Resultate zu gewinnen, die für ihn einen bleibenden absoluten Werth haben. In diesen Erwartungen würde man sich jedoch täuschen. Denn die Erziehung muss mit dem beginnen, was nicht bildet, was nicht erzieht, was aber doch die Erziehung mit zu besorgen hat, weil es

eine psychologische Vorarbeit für die Erziehung ist, die sich nicht für sich besonders verrichten lässt.

Es müssen nämlich vor aller Erziehung und es müssen auch fortwährend neben aller Erziehung die Bedingungen für eine geordnete Gemeinschaft bei dem Zögling hergestellt werden, weil die Erziehung selbst eine zweckmässig geordnete Thätigkeit sein soll, der Geisteszustand und die Gemüthsverfassung des Zöglings aber keineswegs ursprünglich und auch weiterhin nicht immer dafür angemessen und günstig ist. Aus dem Vorstellungskreis des Zöglings gehen in der That Begehrungen hervor, Begehrungen, etwas zu thun, sei es auch nur zu sprechen, die ursprünglich und an sich nicht verwerflich sind, die aber zu der Arbeit nicht passen, welche der Erzieher in Gemeinschaft mit ihm vorzunehmen hat und vielleicht auch jenseits dieser unmittelbaren Gemeinschaft und ausserhalb der Schule von ihm fordern muss. Jene Begehrungen würden den ordnungsmässigen Verlauf der Arbeit stören und hindern. Wenn nun der Zögling einer vernünftigen Ueberlegung und der Einsicht in die Nothwendigkeit eines solchen geordneten Zustandes fähig wäre, und wenn er ausserdem des Willens fähig wäre, sich nach der Einsicht zu richten, und wenn der Wille und die Einsicht bei ihm stets lebendig wären, wie bei Erwachsenen vorausgesetzt wird, so würde er selbst die Begehrungen zurückhalten und unterdrücken. Aber alle diese geistigen Zustände, vernünftige Ueberlegung, Einsicht, Wille, sind entweder bei dem Zögling noch gar nicht möglich, sie sind noch nicht bei ihm ausgebildet, oder wenn ja, so sind sie wenigstens in dem Augenblicke bei ihm nicht wirksam, wenn das Begehren im Bewusstsein sich ausbreitet, das auf nichts achtet und denkt, als auf seine Befriedigung und etwas ihr ferne Stehendes in der Seele gar nicht aufkommen lässt. Der geeignete Gemüthszustand lässt sich auch nicht auf der Stelle, wo er gewünscht wird, wie durch ein Zauberwort herstellen. Ohnehin kann es nur durch Vorstellungen geschehen, die allein in das Innere wirklich eingreifen. Aber der Zögling ist vielleicht gar nicht aufgelegt, auf die Vorstellungen zu merken und sie fest zu halten, sondern zerstreut sich lieber mit anderem, was ihn davon abzieht, und verursacht gerade dadurch Störungen für die mit ihm vorzunehmende Arbeit. Das ist nun freilich an sich kein Fehler des Willens oder des Charakters; ohnehin sind ja diese ursprünglich gar nicht vorhanden. Damit aber aus solchen Störungen kein Fehler des Willens oder Charakter wird, indem sich eine Neigung in ihnen festsetzt, und damit Erziehung

und Unterricht einen Anfang gewinnen kann, dazu ist die Regierung nöthig, um wenigstens bewusstlose Gewöhnungen bei dem Zögling zu schaffen, die sogenannten mittelbaren Tugenden, z. B. des Aufmerkens, des Stillesitzens und Stillehaltens für das, was mit ihm vorgenommen, der fleissigen Beschäftigung mit dem, womit er beschäftigt werden soll. Dadurch wird wenigstens der Boden für Erziehung und Unterricht im Geiste des Zöglings geebnet, wie auch in den Besserungsanstalten der Erwachsenen der Anfang der Besserung mit Gewöhnung an Arbeit, geregelter Lebensordnung u. s. w. gemacht wird. Die mittelbaren Tugenden, welche keine bewusste Hingebung an die zur Gewohnheit werdenden Thätigkeiten, keine Einsicht in die Gründe für die Gewöhnung fordern, sind überhaupt das Erste und Nothwendigste bei jedem, der aus der Rohheit emporgehoben werden soll und für das darüber hinaus Liegende noch keine Empfänglichkeit besitzt und keine Anknüpfungspuncte darbietet. Bildung sind sie freilich schon darum nicht, weil dabei auf Einsicht nicht gerechnet wird, und auch darum nicht, weil die Vorstellungskreise nicht kunstvoll durch Erzeugen und Zusammensetzen von Vorstellungen bearbeitet werden, damit die Construction des Inneren entstehe, wie sie der Erziehung angemessen ist. Statt dessen wird von uns blos fern gehalten, was für die Erziehung störend und hinderlich ist, und die Gemüther werden blos unserem Willen unterworfen oder in Vertrauen an uns gefesselt, so dass sie sich auch ohne Einsicht in unsere Absichten und Gründe nach uns richten. Es wird also blos ein äusserer, blinder Gehorsam gefordert, der auf eine Abrichtung des Geistes für die Zwecke der Erziehung berechnet ist, und ein solcher Gehorsam ist das äusserste Gegentheil von dem bewussten Thun, das Erziehung und Unterricht stets wenigstens in einem gewissen Umfange von dem Zögling fordern, schon bevor es zu einem wahrhaft sittlichen Gehorsam bei ihm kommt. Deshalb kann man, streng genommen, nicht einmal wagen, für Regierung den Namen Disciplin zu gebrauchen, und wenn er wirklich dafür gebraucht wird, wie es gewöhnlich geschieht, so muss man das nur als eine Freiheit des Sprachgebrauchs ansehen. Was aber die Regierung zu erreichen sucht, sucht sie nicht blos ein für allemal vor dem Beginn von Erziehung und Unterricht herzustellen, sondern bis dahin, wo vernünftige Ueberlegung, Wille im Dienste der Einsicht und Selbstbeherrschung dem Zögling zu einer beharrlichen Macht im Inneren geworden ist, sucht die Regierung stets vor allen Massnahmen von Erziehung und Unterricht den dafür angemesse-

nen Geisteszustand bei dem Zögling zu bereiten, und sie sucht ihn auch stets neben allen solchen Massnahmen festzuhalten; es soll die Ordnung im inneren und äusseren Leben des Zöglings nicht fehlen, ohne welche eine geordnete, geregelte Thätigheit sich gar nicht entwickeln kann. Gute Arten des Unterrichtes und der Erziehung können allerdings allmählig selbst zugleich den Zwecken der Regierung dienen. Was sie in Beziehung auf die Erziehung mit vollem Bewusstsein des Zöglings leisten, leisten sie in letzterer Hinsicht ohne sein Bewusstsein.

Ohne jene Ordnung der Gemüthsverfassung würde der sittliche Gehorsam, wie sich zeigt, in dem Gemüthe des Zöglings nicht entstehen können. Er muss schlechthin gehorchen können, ehe er sich selbst, d. i. seiner Einsicht zu gehorchen vermag. Ohne jene Ordnung kann also bei ihm Ethisches und Schönes sich nicht erzeugen, das eben deshalb bei der Gemüthsbildung sich etwas verspätet. Die Verspätung entsteht allerdings auch dadurch, dass beides auf Verhältnissen beruht und der Einsicht in dieselben doch die Erkenntniss des Einzelnen vorangehen muss. Ohne jene Ordnung in der Gemüthsverfassung kann sich aber überhaupt nicht irgendwelche geordnete, geregelte Thätigkeit bei einem Menschen entwickeln. Denn diese ist in der That nicht blos für eine solche Thätigkeit, wie das Bilden durch Erziehung und Unterricht, nothwendig, wobei ideale Werthe geschaffen werden sollen. Sie lässt sich auch nicht bei einer anderen Thätigkeit entbehren, die nur überhaupt Zwecke und Erfolge zu erreichen sucht, also z. B. auch nicht für Fleiss und Anstrengung, die nicht gerade in den Dienst idealer Zwecke treten müssen. Es ist das allerdings ein Grund mehr, weshalb wir von der Regierung sagen müssen, dass sie blos mittelbare Tugenden und eine darauf beruhende Sitte begründet; denn die unmittelbare Tugend und die Sittlichkeit lässt sich nicht für anderweitige, geschweige beliebige Zwecke als Mittel verwenden, sondern hat und bewahrt stets ihren eigenen selbständigen Werth. Die Regierung hat nicht einmal dies mit der Erziehung gemein, dass sie, wie diese, bleibende Resultate für das Leben zu erzielen sucht. Sie betrachtet sich selbst nur als einen Nothbehelf, der viel besser durch die eigene Ueberlegung, durch den eigenen Willen und die Selbstbeherrschung des Zöglings ersetzt wird. Hat daher die Erziehung in dieser Beziehung ihren Zweck erreicht und so weit sie ihn erreicht hat, weicht die Regierung freiwillig zurück und fällt zuletzt ganz weg, sie ist durch die Erziehung selbst entbehrlich gemacht. Um so mehr ist sie selbst

nicht eine bildende, erziehende Thätigkeit, die immer Bleibendes zu erreichen sucht.

Aber trotz allem dem ist sie eine durchaus nothwendige Thätigkeit, die schon darum von der Erziehung selbst mit übernommen werden muss, weil sie von dieser zwar dem Begriffe nach sich streng unterscheidet und derselben sogar entgegensteht, aber doch zugleich mit den Thätigkeiten von Erziehung und Unterricht untrennbar verflochten ist und sich überall darin einschiebt. Die Störungen und Unordnungen der Kinderwelt wirken aber auch auf die Gesellschaft fort, wenn sie nicht durch die Regierung beschränkt werden. In so weit vertritt daher die Regierung sogar die Gesellschaft; denn diese hätte jene Störungen und Unordnungen zurückzudrängen, wenn es die Regierung nicht thäte. Um so gewisser liegt die Regierung an sich über die Erziehung hinaus, die niemals im Namen der Gesellschaft handelt, sondern dieser immer nur vorarbeitet.

Der Begriff der Regierung steht jetzt fest, und es fragt sich nunmehr, welche Massregeln von ihr zu ergreifen sind.

§ 14.

Die Massregeln der Schulregierung im Allgemeinen.

Die Ueberschrift spricht blos von den Massregeln der Schulregierung, und es ist damit sogleich angedeutet, dass sich meine Vorlesung nicht über das ganze Gebiet der Regierung erstrecken soll, wie es in meinem Buche über die „Regierung der Kinder“ geschieht. Sie soll sich vielmehr blos auf die Regierung innerhalb des Schul- und höchstens des Kindergartenkreises beschränken.

Vor allem wurzeln die störenden Begehrungen, welche die Regierung bekämpft, in der Nichtbefriedigung oder ungenügenden Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse, die bei den Kindern vorhanden sind, und die sich dann zur Unzeit Luft machen; darum ist auf die Abstellung jenes Mangels von Seiten der Regierung zu dringen und alles Ernstes hinzuwirken. Die Sorge dafür ist der Grundgedanke der ersten Hauptreihe von Regierungsmassregeln. Schon während des Unterrichts sind z. B. Luft und Licht, Subsellien, Kleidung, Körperhaltung stets im Auge zu behalten, und alle Veranstaltungen für den Unterricht bis zu der Zahl und Eintheilung der Stunden herab, auch das Mass und die Art der Anstrengung, die bei dem Unterricht und für den Unterricht gefordert

werden, sie müssen stets zugleich darauf berechnet sein, dass dem Naturbedürfnisse des Sehens, des Athmens, der Bewegung u. s. w. nicht entgegengewirkt wird, sondern im Einklang mit der physiologisch-medicinischen Theorie alles geschieht, was Gesundheit und körperliches Wohlbefinden erfordert, unsere Bemühungen und Absichten mögen immerhin dem Zögling nicht zum Bewusstsein kommen; denn darauf hat es ja die Regierung als solche gar nicht abgesehen. Die ältere Pädagogik ist nicht immer mit der physiologisch-medicinischen Theorie im Einklang. Gegenwärtig ist die Uebereinstimmung mit ihr ein in thesi allgemein anerkannter, ja fast zum Gemeinplatz herabgesunkener Grundsatz. In praxi wird er aber fort und fort nicht blos aus Gedankenlosigkeit, sondern unter den nichtigsten, sogar von Erziehung und Unterricht hergenommenen Vorwänden auf die gewissenloseste Weise verletzt und damit eine Grundvoraussetzung aller Erziehung aufgehoben. Es ist geradezu unsäglich, welche Mengen und welche Grade von Abspannung, Schlaffheit, Unlust, von Mangel an geistiger Kraft und Geistesfrische dadurch verschuldet werden. Es fehlt ganz gewöhnlich die nöthige Zeit und die passende Gelegenheit für Erholung und Unterhaltung, das Turnen, das bei Gesunden fast einem Universalmittel gegen Abspannung gleichkommt, wird unzureichend benutzt, gymnastische Spiele, wie sie in England üblich sind, ritterliche Uebungen aller Art, künstlerische Darstellungen, wie sie das Mittelalter kannte, das Baden, Excursionen und Schulreisen, freie Arbeiten in Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium, überhaupt das wahre Schulleben neben dem Schulunterricht kommen nicht zu der Geltung, die ihnen gebührt. Man denkt nicht daran, vielleicht bis zur Tertia eines Gymnasiums den Schwerpunct des Unterrichts in den Classenunterricht zu legen, wozu die häusliche Arbeit nur als ein fast müheloser Zusatz kommen sollte, späterhin aber auf die häusliche Selbstthätigkeit für den Classenunterricht den Schwerpunct zu verlegen und dessen Stundenzahl fast um die Hälfte zu vermindern, weil es sich nunmehr darum handelt, dass der Zögling lerne, sich selbst zu unterrichten, Bücher mit der Feder in der Hand zu lesen, und Gelesenes wie Gehörtes oder Selbstgefundenes frei wieder zu geben. Weil man aber solche Veranstaltungen nicht trifft, leidet das physische Naturbedürfniss der Jugend, und das Uebel wird durch die Unkenntniss und Ungeschicklichkeit in methodischer Hinsicht beträchtlich gesteigert; denn dadurch entsteht zunächst ein schädlicher Druck auf den Geist, der dann aber auch auf den Körper in der schädlichsten Weise zurück-

wirkt wegen der allgemeinen Correspondenz zwischen physischen und geistigen Zuständen. In Anstalten, die ein Ersatz für die Familie sein sollen, ist nicht einmal Entziehung oder Verschlechterung der Nahrung (wie bei „Wasser und Brot") oder auch nur Entziehung dessen, was den Stoffwechsel begünstigt (der Genussmittel), in sonst normalen Verhältnissen berechtigt. Es verstösst das immer gegen die physiologische Pflege, die wir uns zur Pflicht gemacht haben.

So zahlreich indess auch die störenden Begehrungen sein mögen, die in körperlichen Zuständen wurzeln, sie machen doch immer nur den geringeren Theil aus. Die allermeisten sind rein geistiger Art; denn eine jede von den unzähligen Vorstellungen, die sich in der Seele ansammeln, kann der Sitz eines störenden Begehrens werden, wenn sie nicht in ein richtiges Verhältniss zu den übrigen Theilen des Gedankenkreises gesetzt wird. Geschieht das nicht, so nimmt mit der Ausdehnung des Gedankenkreises die Menge und Grösse der Störungen und Unordnungen zu. Die Herstellung des richtigen Verhältnisses wird aber durch eine zweite Hauptreihe von Regierungsmassregeln angestrebt, welche dahin geht, dem Zögling, sei es durch die Arbeit von Erziehung und Unterricht, sei es durch Spiel und Unterhaltung, Beschäftigungen darzubieten, die weder über, noch unter seinem geistigen Horizonte liegen. Dort würden sonst in Folge wiederholten Abreissens der Gedankenfäden Betäubung und Verwirrung entstehen — ein Zustand, der dem Dichter so vorkommt, als ob uns ein Mühlrad im Kopfe herum ginge — hier würde geistige Leere entstehen, und beides kann durch solche Arten der Beschäftigung veranlasst werden, die z. B. so fremdartig für den Zögling sind, dass er dafür keine Anknüpfungen besitzt, oder so trivial, dass alle Empfänglichkeit für sie abgestumpft ist, oder durch solche, die mehr Erwartungen anregen, als sie erfüllen, es kann aber auch durch zu grosse oder zu geringe Menge des Dargebotenen, es kann durch zu raschen oder zu langsamen Fortschritt des Darbietens herbeigeführt werden. Immer entsteht ein allgemeines Stocken des Gedankenlaufs, eine geistige Ebbe, zumal die Einmischungen von innen her, die den Zustand abzuändern suchen, als ungehörig abgewiesen werden müssen. Es entsteht zugleich das allerdrückendste Gefühl, das Gefühl der Langenweile, das immer zu vollständigem Müssiggang oder doch zu einem geschäftigen, noch mit äusserem gleichgültigen Thun verbundenen Müssiggang hinführt, und dieser erzeugt auch das Gefühl immer von neuem. Dann gibt man sich aber leicht an jedes beliebige, im Inneren auftauchende Begehren hin, das wenig-

stens eine augenblickliche Unterbrechung des gegenwärtigen Zustandes und Befreiung von dem damit verbundenen drückenden Gefühle verspricht, mag es auch das verkehrteste sein und noch so grosse Unordnungen bewirken. Dagegen schützen nur solche Beschäftigungen, die den Geist ganz ausfüllen und in Anspruch nehmen, und den Gedankenlauf in Fluss erhalten. Gute Arten des Unterrichts und der Erziehung machen daher anderweitige Veranstaltungen der Regierung am gewissesten entbehrlich. Dagegen vermehren und steigern schlechte Arten des Unterrichts, die blos den Gedankenkreis erweitern, zunächst die unordentlichen Begehrungen und weiterhin sogar die Verbrechen; denn diese entwickeln sich aus jenen.

Indess so lange nicht ein das Innere allgemein beherrschendes Streben ausgebildet ist, reichen Beschäftigungen nicht hin, das unordentliche Begehren des Zöglings in der unmerklichen, ihm selbst unbewussten Weise, die ihnen eigen ist, abzuleiten. Es treten Pausen der Beschäftigung ein, in die sich nur zu leicht das Spiel unordentlicher Begehrungen wieder einmischt. Alle Arbeit ist aber mit Anstrengungen verbunden, die selbst von den an sich spannendsten und fesselndsten Beschäftigungen abschrecken, wenn die Kraft noch nicht genug erstarkt ist, und das ziellose Begehren taucht auch hier wieder auf. Es ist deshalb eine dritte Reihe von Regierungsmassregeln nöthig. Sie üben einen gewaltsamen Druck auf den Geist aus, um die Regungen, die sich durch das sanfte Mittel der Beschäftigung nicht ableiten lassen, zu unterdrücken und nieder zu halten, ja dem Widerstreben gegenüber den Gehorsam zu erzwingen. Das geschieht durch positiven oder negativen Befehl oder für eine Mehrheit von ähnlichen Fällen durch ein Gesetz von Seiten des Willens des Erziehers, der anordnet, was geschehen und was nicht geschehen soll, und den Zögling an die Anordnung bindet, wenn er auch deren Zweckmässigkeit und Nothwendigkeit nicht einsieht; das kümmert ja die Regierung nicht. Sie darf aber die Anordnung nicht als eine selbstverständliche unterlassen, zumal der Zögling über das, was für eine geordnete Gemeinschaft nothwendig ist, kein deutliches Bewusstsein besitzt. Schon die Form des Gebotes (Jean Paul) muss ferner so beschaffen sein, dass die Veranlassung zu mangelndem Ungehorsam nicht eintritt. Dazu gehört, der Wille muss klar und entschieden hervortreten, er darf sich also namentlich nicht widersprechen, und er muss immer auch dem Zögling als möglich, als ausführbar erscheinen. Der Wille muss erkennen lassen, dass er sich auf nichts, was ihn ablenken oder auf-

halten könnte, einlassen würde, dass er nichts als seine Durchführung will, und das muss sich auch durch den knappen, abgebrochenen Ton, den sogenannten Accent der Regierung, ausdrücken, bei dem selbst die Worte durch einen Wink, durch einen energischen Blick ersetzt werden können. Geschweige, dass dabei weitläufige Betrachtungen angestellt werden dürften (namentlich der Gründe für die Anordnung bedarf es ja gar nicht), oder dass den Quellen des Anstosses nachgeforscht werden müsste. Genug, dass der Anstoss vorliegt, oder sicher zu fürchten ist. Der Wille muss sogar die feste Ueberzeugung bei dem, dem er gilt, begründen, dass er unfehlbar, ausnahmslos, ja wie eine Naturnothwendigkeit zur Ausführung gelangen wird, die deshalb, selbst auf das Bitten oder Versprechen des Zöglings hin, einer weiteren Verfügung des Erziehers entrückt ist. Je mehr der Wille diesen Charakter an sich trägt, um so gewisser unterwirft sich ihm der Zögling; denn einer solchen Kraft ist er selbst nicht fähig, geschweige dass er ihr gewachsen wäre. Er unterwirft sich vollends dann, wenn da, wo die Uebertretung doch droht, oder wenigstens ein zu langsamer und unvollständiger Gehorsam in Aussicht steht, durch Anhalten und wiederholte Hinweisung auf die Anordnung für Einprägung in der Erinnerung gesorgt wird, und wofern die Uebertretung ja eingetreten sein sollte, für mündliche oder zur Verstärkung sogar für schriftliche Fixirung dessen, was hätte geschehen sollen. Ja wenn der Ungehorsam sich häuft und die Gefahr entsteht, dass sich Neigung und Wille darin festsetzen möchten, so müssen die einzelnen ähnlichen Fälle des Anstosses in einem besonderen Buche gesammelt werden, und indem sie ihm dann daraus bei einer Wiederholung mit dem wiederholten Hinweis auf das, was hätte geschehen sollen, vorgehalten werden, soll sich dadurch Befehl und Gesetz tiefer einprägen. Freilich ist das ein schon an der Grenze der Regierung liegendes Ausnahmeverfahren; denn sonst wird von der Regierung, der es ja immer nur auf ein Bedürfniss des Augenblickes ankommt, Alles rasch vergessen, wenn der Anstoss vorüber gegangen und ausgeglichen ist. Selbst nach einer Aeusserung des grössten Ernstes und der grössten Strenge ist für gewöhnlich im nächsten Augenblicke Alles rein vergessen, wie wenn kein Anstoss vorgekommen wäre. Man kommt darauf nicht wieder zurück, trägt dem Zögling nichts nach — allerdings ganz im Gegensatz zu den Massregeln der Erziehung, die tief in das Gemüth eingreifen sollen und deren Nachwirkung auf lange festgehalten werden muss, aber auch im Gegensatz zu dem Schauspiel der Ver-

kündigung von gedruckten Gesetzen an die, von denen viele an bestimmte Arten der Unordnung gar nicht denken würden. Freilich kann auch die Gefahr drohen, dass die Erinnerung an die Unordnung nicht genügt, um den Ungehorsam abzuwehren und das ist am meisten zu befürchten, wenn wiederholte Befriedigung unordentlicher Begehrung einen Ansatz zum Wollen derselben, also einen weit stärkeren Gemüthszustand, und in Folge dessen einen Ansatz zu absichtlichem Widerstreben gegen das Gebot (in der Form von Trotz) hat entstehen lassen. Dann gilt es, so intensive Vorstellungen und Gefühle als Hülfen für die Vorstellung des Gebots zu erwecken, dass die den Gedankenkreis des Zöglings beherrschenden Vorstellungen und Bestrebungen, so weit sie dem Willen des Erziehers widerstreiten, gehemmt werden. Es muss deshalb im Voraus ein Uebel angedroht werden, das der von dem befriedigten Begehren zu erwartenden Lust mindestens das Gleichgewicht halten oder sie bei grösserer Strenge sogar überbieten würde. Das Uebel darf allerdings der Art und dem Grade nach nicht zugleieh im Voraus näher bestimmt werden, weil die Unbestimmtheit abschreckender wirkt, und weil sie den Zögling nicht zu dem eudämonistischen Abmessen des drohenden Uebels an der bei befriedigtem Begehren zu erwartenden Lust und zum Abschätzen des Ueberschusses verleiten soll. Erfolgt aber die Uebertretung trotz der Drohung, so muss den Uebertreter auch das angedrohte Uebel in Form der Strafe wirklich treffen, so sehr sie unserem natürlichen Mitgefühl widertreben mag. Die Strafe muss wiederum wie eine selbst über dem Willen des Erziehers stehende Naturnothwendigkeit erscheinen (um so weniger lässt sie Verstimmung und Bitterkeit zurück), wie eine Naturnothwendigkeit, der durch Verhandlungen und Versprechungen nichts abzudingen ist, und sie muss ohne allen Aufschub erfolgen, den überhaupt der Wille nicht kennt. Strafübel sind freilich nur in äusserst beschränkter Zahl und in äusserst beschränktem Masse anwendbar, und sie sind deshalb so leicht zu erschöpfen. Die Regierung darf ja nicht, wie die wirkliche Erziehung, an die eigene Ueberlegung des Zöglings appelliren; dann würden sich allerdings mannigfaltigere Strafen ergeben. Es muss auch verhütet werden, dass der Zögling die Grösse des Uebels gegen die Lust der Uebertretung abmisst, und schon darum dürfen dieselbelben Strafen sich nicht bei demselben unter denselben Umständen wiederholen; das würde ohnehin wieder nur dahin führen, dass sich ihre Wirkung abstumpfte; aber eine Strafe, die keinen Eindruck hervorbringt, ist zwecklos und dem Wohlwollen gegenüber nicht er-

laubt. Allerdings erwartet die frühe Jugend darum dieselbe Strafe nicht so leicht unter ähnlichen Umständen, wie der Erwachsene, weil sie immer dazu inclinirt, in jeden besonderen Lebenskreis, zu dem die Uebertretung gehört, keine Erinnerung an die ähnlichen Fälle anderer Kreise herüberwirken zu lassen. Dazu kommt, wie der Erzieher nicht im Affect handeln darf, der die Klarheit und Stärke seines Willens nur schwächen würde, so darf auch die Strafe den Zögling nicht etwa in Affect versetzen. Es würde dadurch der Eindruck der Missbilligung, die sich in der Strafe kundgeben soll, und der Eindruck des Willens, der die Missbilligung empfindet, bei dem Zögling abgeschwächt werden. Daher sind nicht blos die starken Strafgrade überhaupt ausgeschlossen, es muss auch, was man leider erst sehr spät selbst in der Theorie eingesehen hat, die antikmittelalterliche Rohheit körperlicher Züchtigung selbst bei den jüngsten Kindern wegfallen; denn wenn man sich auf günstige Wirkungen derselben glaubt berufen zu können, so ist das eben nur eine Täuschung der Erfahrung, eine kräftige Willensäusserung, die sich in anderer Weise durch die Strafe kundgegeben hätte, würde in derselben Zeit dieselben Wirkungen noch viel sicherer gehabt haben, weil dann die aus dem Affect stammende Verdunkelung des Vorstellens nicht statt gehabt hätte. Die schwersten Strafen, z. B. Einschliessung, haben ohnehin noch den besonderen Nachtheil, sie verdrängen wohl am allerzuverlässigsten die unordentlichen Begehrungen von der Oberfläche des Geistes, so dass es den Anschein hat, als ob sie gar nicht mehr vorhanden seien. Die Regierung bildet aber die Begehrungen nicht um, und je weniger sie folglich zu Tage treten, desto weniger kommen sie mit dem bildenden Einfluss der Erziehung in Berührung, und sie bleiben dann so roh, wie sie ihrer Natur nach sind, als latente Kräfte in der Tiefe des Geistes zurück, was um so gefährlicher ist, da sich in ihnen gar leicht eine falsche Art von Einbildungsvorstellungen festsetzt. Ueberdies verstärken sie sich noch durch den Druck, unter dem sie gehalten werden, nach der Natur der geistigen Kräfte; denn der Druck setzt sie innerhalb gewisser Grenzen in nur um so grössere Spannung. Sobald und so weit ihnen daher Gelegenheit zu freier Bewegung gegeben wird — und diese kann nicht ausbleiben, da Selbstregierung immer Ziel ist — treten sie mit um so stärkerer Gewalt hervor, wofür auch die allerbekanntesten Erfahrungen sprechen. Es bleibt als Strafmittel in der That nichts übrig, als das t a d e l n d e U r t h e i l des Verweises, für den aber auch die Aeusserung durch Mienen genügt, und Be-

schränkung der äusseren Freiheit, die sonst das Wohlwollen im weitesten Umfang gestattet, weil sie immer von Wohlgefühl begleitet ist, und die von der Erziehung auch deshalb begünstigt wird, weil ausserdem der eigene Wille des Zöglings und besonders sein aus dem individuellen Leben hervorwachsender Wille nicht genug angeregt wird und sich nicht stark genug ausbildet. Je mehr sich dann die Beschränkung in einzelnen scharf und deutlich abgegrenzten Ausnahmefällen von der sonst herrschenden Sitte abhebt, ein um so grösserer Eindruck wird durch die Freiheitsstrafe hervorgebracht. Beides aber, Beschränkung der freien Bewegung und Verweis, kann in allen Abstufungen und Graden zur Verwendung kommen, die nur noch irgend eine Empfänglichkeit vorfinden und nicht als harte Strafen verboten sind. Alle Strafe leidet indess an dem Mangel, dass sie immer nur stossweise, intermittirend auftritt. So wirkt sie aber nicht stark genug, und es erscheint darum ein gleichmässiger, das Ganze des inneren und äusseren Lebens bedeckender Druck in der Form der A u f s i c h t oder Controle als wünschenswerth, zumal die von Befehl und Gesetz ausgehenden Gewaltmassregeln gar leicht dahin führen, dass Verheimlichung des Anstosses und Betrug den Anstoss selbst den Blicken der Regierung entziehen. Das würde aber die Regierung illusorisch machen, und Verheimlichung, Verschlossenheit des Zöglings müssen auch schon deshalb vermieden werden: ohne Offenheit und Wahrhaftigkeit des Zöglings, wenn also sein Inneres nicht offen und wahr vor den Augen des Erziehers liegt, und er diesem nicht unbefangen seine Meinungen, Phantasieen und Neigungen, seine Pläne und Thaten darlegt, ohne diese Voraussetzung ist alle Erziehung unmöglich, weil sie sich auf Kenntniss des Geisteszustandes stützen muss. Freilich darf auch die Aufsicht nicht etwa im Vertrauen auf ihre gute Absicht durch eine peinliche Ueberwachung, die jeden Zögling ohne Unterschied als der Verheimlichung verdächtig behandelt und durch ihre Regelmässigkeit nicht einmal die Anstösse entdeckt, die freie Bewegung ganz aufheben. Die Jugend muss sich mit Freiheit versuchen können und von der Regierung muss sie dabei in vorsichtiger Weise gewagt werden. Es entstehen so zwei Hauptformen der Aufsicht. Zunächst eine s c h e i n b a r u n a b s i c h t l i c h e, die darauf beruht: wo die Jugend wirklich zu beaufsichtigen ist, beschäftigt man sich wie unabsichtlich in ihrer unmittelbaren Nähe und vielleicht mit ihr selbst in der Form der Unterhaltung. Es keimen dann die rohen Begehrungen gar nicht auf. Ausserdem beschränkt sich die Aufsicht nur darauf, dass der Erzieher allüberall,

wo die Jugend sich selbst überlassen ist, doch einmal wie unabsichtlich unter irgend einem Vorwand erscheint und sich von dem geordneten Zustand überzeugt, wo aber etwas daran zu fehlen scheint, sich in ungezwungener, nicht lästig fallender Weise dabei zu betheiligen sucht, so lange und so weit es nöthig scheint. Die zweite Hauptform berechtigter Aufsicht ist die retrospective. Sie besteht darin: man überlässt einen Zögling bei ganzen Reihen von Handlungen völlig sich selbst. Aber man kann ihn dabei aus der Ferne beobachten, ohne dass er es ahnt, oder man kennt ohnehin die begleitenden Umstände, die betreffenden Localitäten, die in Betracht kommenden Zeiten, die eingreifenden Personen, die zu den Handlungen gehören, hinreichend genau, und man lässt sich dann, sei es in der Form der Unterhalung, sei es, um z. B. die richtige Ausführung von Aufträgen zu controliren, oder in irgend einer anderen für den gegenwärtigen Zweck blos scheinbaren Absicht die ganze Handlungsweise recapituliren. Aus der Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung derselben mit den uns bekannten Puncten können wir dann auf einen ordnungsmässigen Verlauf oder einen Mangel daran schliessen, und im letzteren Falle müsste man allerdings auf die erste Hauptform der Aufsicht zurückgreifen. An die Stelle einer solchen Aufsicht darf nicht als eine Art Amt eine aus der Mitte der Schüler selbst bestellte Aufsicht treten; denn sie erzeugt immer eines von zwei Uebeln, oder sogar beide zugleich. Das eine Uebel ist: es wird ein Herrschaftsverhältniss des einen Zöglings über andere begründet, und das arbeitet nur dem sogenannten Pennalismus d. i. der Herrschaft stärkerer Kräfte über die schwächeren in die Hände und führt zur Unterdrückung der letzteren. Das ist aber ohnehin eine Gefahr, ja eine Erbkrankheit in solchen Erziehungsverhältnissen, in denen mehrere Zöglinge neben einander sich befinden, dass die schwächeren Kräfte so leicht in eine falsche Unterordnung gerathen, und das darf die Regierung durch ihre Einrichtung nicht noch befördern. Die Erziehung muss ja auch die Schwachen heben und halten, sie muss ihnen so gut, wie den Starken eine freie, durch keinen Druck beengte Entwickelung zu verschaffen suchen, zumal aller Druck so leicht zum Einschlagen einer falschen Richtung, eines falschen Auswegs hinleitet. Das zweite Uebel, das sich mit der Aufsicht als einer falschen Art von Schüleramt verbindet, ist: es bildet sich ein die Anforderungen der Erziehung scheinbar befriedigendes Uebereinkommen über die Unordnung aus, und diese verstärkt sich daher in Folge der Vereinigung

der Kräfte. Das ist aber immer zu fürchten, da die Schüler einander näher stehen, als dem Lehrer, und planmässige Opposition gegen seine Veranstaltungen auf die ihre Kraft versuchende Jugend einen grossen Reiz ausübt (nitimur in vetitum).

Ueber die Aufsicht hinaus lässt sich die Reihe der Gewaltmassregeln nicht fortsetzen, und da wir bei einer so beschränkten Reihe leicht in die Lage kommen, dass uns eine Steigerung des Druckes nicht mehr möglich ist, so muss man die Vorsicht streng beobachten, dass man nicht zu einer stärkeren Druckmassregel übergeht, so lange nicht alle in der Theorie vorangestellten Massregeln schon in Wirksamkeit getreten und die Gewaltmassregeln von den niedrigsten Graden an schon durchlaufen sind. Man darf also in jedem einzelnen bestimmten Fall nicht drohen, wenn nicht in Bezug auf diesen Fall der Befehl zuvor für sich aufgetreten ist, man darf nicht strafen, ohne dass gedroht worden ist, man darf keine Aufsicht einrichten, so lange die Strafe sich als zureichend erweist, man darf nicht einen stärkeren Grad des Druckes wählen, so lange man den schwächeren Grad noch nicht versucht hat (etwa um gleich bei der ersten Regung einer unordentlichen Neigung recht abschreckend zu wirken), und man darf nicht durch Druckmassregeln zu ersetzen suchen, was bei den Beschäftigungen und bei der Befriedigung von berechtigten Naturbedürfnissen versäumt worden ist. Die ganze Reihe von Druckmassregeln wirkt aber überhaupt wegen der vielen Bedingungen und Cautelen, mit denen sie verbunden ist, am wenigsten zuverlässig, und überdiess geräth dabei die Regierung so leicht in Gefahr, mit der eigentlichen Erziehung in einen Conflict zu kommen, so bei der eudämonistischen Abschätzung des Strafübels gegen die aus der Uebertretung hervorgehende Lust, bei einer zu weit ausgedehnten Beschränkung der Freiheit, bei der Aufhebung offener Hingebung des Zöglings an den Erzieher, durch Erzeugung gefährlicher latenter Kräfte, durch Erregung von Affecten. Es ist daher ein Glück, dass es noch eine vierte Reihe von Regierungsmassregeln gibt, welche eines Theils ganz zuverlässig wirkt und andern Theils das Gefährliche und so leicht Schädliche bei den Druckmassregeln verschwinden macht. Die Massregeln wirken im Allgemeinen dahin, dass der Zögling, auch ohne Umbildung seines Inneren, die Geistesrichtung des Erziehers annimmt und dadurch unwillkürlich, ja unbewusst so bestimmt und beschränkt wird, wie es für eine geordnete Gemeinschaft nothwendig ist; denn er sieht dann die Unordnungen, die ihn in ein falsches

Verhältniss zur Erziehung setzen, mit denselben Augen an, wie der Erzieher selbst. Zunächst wird das durch die Macht erreicht, die die Persönlichkeit des Erziehers auf die Gemüther der frühen Jugend ausübt. Diese selbst ist eines so umfassenden Wissens und Willens und eines so charaktervollen, auch das Einzelne in das Ganze richtig einordnenden Handelns nicht fähig. Um so imponirender wirkt auf sie eine Persönlichkeit, die damit ausgestattet ist, und durch deren Ueberlegenheit werden die schwächeren Kräfte, wenn der Zögling diese im Verhältniss zu jener vorstellt, ganz unwillkürlich genöthigt, sich von der stärkeren Kraft beherrschen zu lassen, so dass sie in der Richtung fortgehen, die ihnen durch die Persönlichkeit vorgezeichnet ist, und zwar wiederum auch ohne Einsicht in die Bedeutung der Geistesrichtung, der sie folgen, vielmehr schon im blinden Vertrauen auf die überlegene Einsicht und Kraft des Lehrers und Erziehers. Eine solche Geistesmacht muss man natürlich besitzen, um sie wirken lassen zu können, und sie muss viel früher erworben sein, ehe sie für die Regierung verwendbar ist. Ohne philosophisch-systematische Durchbildung des Gedankenkreises ist sie gar nicht denkbar. Tritt aber jene Durchbildung deutlich hervor, so verschwindet dagegen auch ein einzelner Mangel des Wissens oder ein Missgriff, der etwa doch vorkommt, in den Augen des Zöglings. Die schon fest gewurzelte Ueberzeugung von der Geistesüberlegenheit des Erziehers wird dadurch nicht alterirt, da Einzelnes überhaupt in der Seele keinen Eindruck macht, und die Geistesüberlegenheit bewährt sich überdiess selbst in einem solchen Fall bei der Aneignung dessen, was ihm bis dahin unbekannt war, und was vielleicht der Zögling selbst ihm jetzt dargeboten hat, durch die Art seiner Verarbeitung und durch die Sorgfalt und Gründlichkeit, mit der fehlerhafte Züge ausgeschieden werden. Die Geistesüberlegenheit selbst ist auch nicht durch äussere Vorzüge, wie durch einen Vorzug des Ranges, oder durch irgend einen Schein der Autorität ersetzbar. Ohnehin urtheilt darüber die frühe Jugend viel unbefangener und vorurtheilsloser als die spätere Jugend und der Mann, wenn sich diese nicht durch Grundsätze leiten lassen. Sie lässt sich auch ohne Grundsätze viel weniger leicht täuschen, sondern folgt rückhaltlos der Macht wahrer Autorität, die ihr gegenübertritt. Schon das verschafft dem Beispiel und der Persönlichkeit des Erziehers eine so grosse Bedeutung; freilich entspringt auch daraus für ihn eine grösse Verantwortlichkeit, dass nicht dem Zögling nach irgend einer Seite das rechte Vorbild der Erziehung fehle

oder das Beispiel, das dem Zögling wirklich gegeben wird, ihn nicht in eine falsche Erziehung hineinziehe. Die Macht wahrer Autorität ist aber nur der eine Weg, auf dem der Zögling in die Auffassungs- und Denkweise des Erziehers hineingezogen wird. Der andere Weg ist, dass der Zögling Anhänglichkeit an den Erzieher gewinnet und dadurch mit ihm in eine Einheit des Auffassens, Denkens und Strebens verschmilzt. Jede Differenz trennt dann den Zögling vom Erzieher und wird von dem Zögling selbst schmerzlich empfunden. Er ist deshalb bemüht, eine solche Differenz zu vermeiden, und die Entfernung, den Widerstreit, die wirklich eingetreten sind, wieder auszugleichen und gut zu machen. Das Verhältniss wird dadurch begründet, dass der Erzieher dem Zögling entgegenkommt und sich ihm anschliesst, auf seine Ansichten und Gespräche, auf seine Wünsche, Gefühle und Interessen eingeht und ihm durch die That die Fähigkeit, wie die Geneigtheit beweist, auch mit ihm scherzen, mit ihm froh und heiter sein zu können. Das Verhältniss gestaltet sich allerdings zunächst so, dass sich der Erzieher nach dem Zögling richtet, statt dass es im Interesse der Regierung umgekehrt sein soll. Das ist aber auch nur die Vorbereitung, es soll dadurch nur das Vertrauen zu dem Erzieher geweckt werden, und um das Verhältniss zu einem für die Regierung unmittelbar bedeutungsvollen zu machen, dazu ist dann weiter nothwendig, dass der Erzieher den Zögling auch an seinen eigenen Gedanken und seinem Geistesleben Theil nehmen lässt. Das ist freilich viel schwieriger, weil der Erzieher auf einem höheren Standpunct steht und zu aller Verschmelzung der Gemüther eine gewisse Gleichheit der Verhältnisse gehört. Diese lässt sich aber herstellen, Erzieher und Zögling können sich wirklich vielfach auf einen gemeinsamen Boden stellen, z. B. durch gegenseitige Unterstützung beim Anlegen naturhistorischer Sammlungen, bei gemeinsamen Veranstaltungen für physikalische oder technische Versuche, durch gemeinsame Privatlectüre und Besprechungen darüber, durch Unterhaltungen auf Spaziergängen und Excursionen, durch gemeinsame Ueberlegungen auf Reisen, durch gemeinsame Ausführung von dem in Gemeinschaft Unternommenen u. s. w. So gewöhnt sich der Zögling, in Uebereinstimmung mit dem Erzieher zu denken und zu handeln, und es entsteht bei ihm eine Anhänglichkeit an den Erzieher, wobei er wieder ganz unwillkürlich und bewusstlos von der Persönlichkeit desselben mit fortgezogen und bestimmt wird, wie zuvor durch die Macht seiner Autorität. Freilich muss sich der Erzieher darum ernstlich bemühen, die Anhäng-

lichkeit des Zöglings zu gewinnen, die Anhänglichkeit ist auch oft nur durch grosse Anstrengungen zu erwerben, und man darf sich niemals darauf verlassen, dass sie sich ganz von selbst entwickeln und erhalten werde. Aber erst wenn die Gefühle der Autorität und Anhänglichkeit begründet sind, können die Massregeln von dem Befehl an bis zur Aufsicht hin recht wirksam werden. Erst dann wirkt der Erzieher zuverlässig über seine Gegenwart hinaus auf den Zögling. Erst dann wird ein pünctlicher, genauer und williger Gehorsam erreicht, wobei der Zögling dem ausgesprochenen Willen des Erziehers auf der Stelle folgt, wo nicht vorauseilt, ohne dass ein Rückstand des Auszuführenden bleibt. Erst dann wirken die Gewaltmassregeln der Regierung zuverlässig so, dass sich nicht die ausserdem drohenden Nachtheile anschliessen. Der Zögling wird sich dann z. B. gewiss nicht dem Erzieher verschliessen, er wird nicht andere Berechnungen anstellen, er wird nicht heimliche Gedanken hegen, er wird nicht blos aus Zwang und ungern nachgeben, die Regierung wird nicht in Conflict mit den Tendenzen der Erziehung gerathen u. s. w. Auf den Gefühlen der Autorität und Anhänglichkeit muss auch alle Sitte und Gewöhnung ruhen, die ausserdem die Regierung zu erzeugen sucht, diese muss von jenen getragen werden, es muss dadurch die Stimmung des Zöglings so beherrscht werden, dass er ihr unwillkürlich nachgibt, und wenn noch spannende, den Geist ausfüllende Beschäftigungen hinzukommen, wenn für die organischen Naturbedürfnisse genügend gesorgt wird, so kann es gar nicht fehlen, die Regierung wird in normalen Verhältnissen leicht und sicher gelingen.

Es bleibt uns nunmehr nur noch übrig, die allgemeinen Regierungsmassregeln für den Unterricht und insbesondere den Schulunterricht so zu specialisiren, wie es dem Bedürfniss desselben entspricht. Es bildet das zugleich den Uebergang zur Unterrichtslehre.

§ 15.

Specielle Regierungsmassregeln für den Schulunterricht.

Jede Lehrstunde muss im Interesse der Regierung möglichst bald ganz regelmässig mit einem raschen Ueberblick über die ganze Classe beginnen, der stillschweigend eine retrospective Controle darüber übt, ob alles zum Unterricht Nothwendige geschehen,

ob alles mitgebracht und herbeigeschafft ist, ob alles, was gebraucht wird, an rechter Stelle sich befindet, ob alles, was fern bleiben oder bei Seite gestellt, abgelegt werden soll, auch wirklich in diese Lage gebracht ist. Für das, was dazu im Allgemeinen gehört, muss sich eine im Bewusstsein des einzelnen Schülers fest stehende Sitte bilden. Indess auch nachdem das geschehen ist, muss Einzelnes immer noch im Voraus für die einzelne Lehrstunde ausdrücklich angeordnet worden sein, namentlich alles, was von Stunde zu Stunde zu häuslichem Memoriren aufzugeben ist. Der Ueberblick muss bei denen etwas länger verweilen, welche einen Anstoss erwarten lassen. Bis dahin aber, wo sich die feststehende Sitte bei dem einzelnen Schüler gebildet hat und damit sie sich bilde, muss statt des späteren stillschweigenden Ueberblickes zu Anfang jeder Lehrstunde regelmässig ein Aufzählen und Ueberhören des für die Stunde Nothwendigen und schon vorher in Reihen Gebrachten und Eingeprägten, verbunden mit der Bestätigung des wirklich Geleisteten, eintreten, mag es nun von Allen oder von Einzelnen zu leisten gewesen sein. Es ist das die primitivste Form der retrospectiven Controle. Der Zeitpunct aber, wo die beiden Formen der Controle aufzutreten haben, ist zugleich der Augenblick, wo diejenigen, welche etwas versäumten, sich freiwillig zu melden haben, und dasjenige, was sich davon noch nachholen lässt, auch wirklich nachgeholt werden muss. Der nachfolgende Unterricht darf nicht damit unterbrochen werden. Was aber an der Stelle des Versäumten hätte geschehen sollen, und wie es hätte geschehen sollen der allgemeinen oder speciellen Anordnung gemäss, das muss zur Einprägung derselben für die Zukunft ganz in extenso wiederholt werden, und in ähnlicher Weise, wenn ein Versäumniss des Schülers während des späteren Unterrichts zu rügen ist, z. B. im Falle des Zuspätkommens hat er stets die empfangene Rüge etwa mit den Worten zu motiviren: denn die Stunden beginnen zu der bestimmten Zeit.

Gleich von der retrospectiven Controle an ist der Lehrer von allen Schülern mit den Blicken zu fixiren, und die jüngsten haben überdiess unausgesetzt zum Behuf einer fortgesetzten Controle ihre Hände auf die Tafel zu legen. Das Fixiren muss ohne Unterbrechung so lange fortgesetzt werden, bis die Schüler nach ausdrücklicher Anordnung oder nach der Natur der Unterrichtsveranstaltung auf irgend ein Lernmittel zu blicken haben, und sobald das abgeschlossen ist, müssen sie zum Fixiren zurückkehren. Schon der erste Ueberblick des Lehrers zu Anfang der Lehrstunde über-

wacht das mit aller Strenge, und das Sprechen des Lehrers darf gar nicht beginnen, es darf auch nicht fortgesetzt oder wieder aufgenommen werden, wenn das Fixiren von irgend einer Seite unterlassen wird; denn es ist die regierungsmässige Vorbedingung für alles Aufmerken. Der retrospective Ueberblick des Lehrers über die ganze Classe zu Anfang der Lehrstunde geht aber weiterhin in einen fortwährend die Gegenwart controlirenden Blick über, und der controlirende Blick verwandelt sich nach Bedürfniss in einen befehlenden und vorschreibenden, in einen drohenden oder einen strafenden, auf die der controlirende Blick ursprünglich erst gefolgt ist. Befehlen, Drohen, Strafen muss aber nicht gerade durch Blick und Mienen, es kann auch durch Innehalten beim Reden, durch leises Pochen symbolisirt, dagegen darf es nur in Ausnahmefällen von der Angemessenheit zu der knappen Form der Regierung in Worte gekleidet werden. Damit man aber nicht die Classe aus den Augen verliere, darf man sich nur mit Vorsicht und höchstens auf einen Moment von ihr abwenden. Nur rasch und nur Weniges darf man selbst an die Wandtafel schreiben oder zeichnen. Sobald das Anzuschreibende oder Anzuzeichnende sich ausdehnt, muss es einem Schüler übertragen und er muss nöthigen Falls dafür vorbereitet werden. Vollends Experimente, naturhistorische Erfahrungen sind nicht in den Lehrstunden darzubieten, sondern nur in den freien Beschäftigungsstunden oder auf Excursionen, wie zur Unterhaltung. In den Lehrstunden selbst dürfen nur Reproductionen daraus und Wiederholungen zur Probe und Einprägung unterrichtlich behandelt werden. Sollen aber für astronomische Betrachtungen die höchst nothwendigen nächtlichen Excursionen angestellt werden, wobei sich die Augen der Kinder nicht sicher controliren lassen, so muss man sich der Kinder schon ganz versichert haben. Was der Lehrer der Classe aus einem Buche, nach einer Karte oder Zeichnung mitzutheilen hat, muss er immer fast auswendig wissen. Er darf sich also nicht in sein Buch oder Heft versenken und darüber die Classe aus den Augen verlieren. Er darf nicht ausschliesslich den ansehen, der zu sprechen oder zu zeigen hat, statt der übrigen, die diesen mit ihren Gedanken zu begleiten haben und viel eher abschweifen. Er darf auch nicht direct mit dem verhandeln, der an der Wandtafel, Wandkarte etwas zu thun hat, sondern immer nur durch die übrige Classe hindurch, die jenen unter seiner Leitung berichtigt, orientirt und überhaupt genauer belehrt, wo es sich nöthig macht. Nur wo das nicht möglich ist, darf er seinen Standpunct verlassen und vom Hin-

tergrund der Classe aus mit dem an der Wandtafel, Wandkarte Beschäftigten verhandeln. Im Allgemeinen aber muss sowohl der Lehrer, wie der Schüler einen festen, unverrückbaren Ort innerhalb der Classe einnehmen, und zwar der Lehrer gerade vor der Mitte der Sitzplätze, also nicht unter irgend einem Vorwand in schiefer Richtung dazu. Festigkeit der Raumreihen, in denen Jeder eine fest bestimmte Stelle bleibend einnimmt, ist überhaupt ein wichtiges Princip der Ordnung und der Gewöhnung an Ordnung. Der Lehrer bleibt leichter im Mittelpunct für Alle, und die Schüler treten zum Lehrer, wie zu den Mitschülern sicherer in ein richtiges Verhältniss. Insbesondere gelingt auch das Fixiren viel zuverlässiger. Der Schüler darf seinen Platz nur wechseln, wenn der Hintergrund, in dem er sitzt, Neigung zu Gedankenlosigkeit bei ihm erzeugt, wenn der Hintergrund oder die Nachbarschaft ihm eher zu Störungen Veranlassung gibt, oder mit Rücksicht auf besseres Sehen und in ähnlichen Fällen. Der Lehrer aber darf ausser dem schon erwähnten Fall, wo vom Hintergrund der Classe aus zu verhandeln ist, z. B. dann seinen Platz verlassen, wenn er zu Einzelnen hinzutreten muss, um bei ihnen nachzusehen und nach individuellem Bedürfniss nachzuhelfen, beim Lesen, beim Aufsuchen auf einer Specialkarte, bei Schreiben, Zeichnen, technischer Arbeit u. s. w. Sobald aber hier dasselbe bei mehreren zu erörtern ist, muss die Thätigkeit der Classe unterbrochen und ein gemeinsamer Unterricht, der bei zweckmässiger Einrichtung alle immer am besten beschäftigt, von einem festen Standpuncte aus wieder hergestellt werden. Wie die Raumreihen möglichst festzuhalten sind, so müssen auch die Zeitreihen beim Unterricht streng beobachtet werden, z. B. in Bezug auf den Anfang und den Schluss der Stunde, in Bezug auf die Zwischenzeit innerhalb der Schulstunden. Es muss hier immer nach Minuten gerechnet, d. i. selbst um so viel darf die Zeitreihe weder verlängert noch verkürzt werden, und zwar wiederum aus dem Grunde: um so leichter wachsen die Kinder in die mittelbare Tugend fester Gewohnheiten hinein, um so gewisser binden sie sich selbst im vorliegenden Fall an feste Zeiten. Bei einer Verkürzung der Pausen zwischen den einzelnen Lehrstunden kann ohnediess leicht das Naturbedürfniss der freien Bewegung beeinträchtigt werden, woraus dann Störungen für den späteren Unterricht hervorgehen. Wenn man aber ja einmal ausnahmsweise etwas mehr Zeit bedarf, als die Schulstunde gewährt, so ist Verständigung nach den Grundsätzen der eigentlichen Erziehung nothwendig, die nicht durch Gebot oder Zwang ersetzt werden darf.

Es muss eine kurze Frist nach der Schulzeit durch freie, freudige Verabredung festgestellt werden, und bei dieser muss der Zögling wissen, dass er auch Nein sagen darf und dass dieses von Seiten des Lehrers ohne Widerstreben angenommen werden wird.

Der Unterricht muss sich stets an die ganze Classe wenden und doch zugleich die lebendigste Wechselwirkung mit dem Einzelnen herstellen, in dessen Sonderbewusstsein er eindringen soll. Nur so lässt sich durch den Classenunterricht eine wirklich spannende Beschäftigung jedes Einzelnen erreichen. Das wird durch das Aufstehen der die Fragen Beantwortenden gehindert. Es wird auch nicht durch die Methoden erreicht, zwischen denen man vor Pestalozzi immer hin und her schwankte: nicht dadurch, dass man sich ausschliesslich an den Einzelnen wendet und einen nach dem andern besonders vornimmt, z. B. zum Recitiren, nicht dadurch, dass man für alle docirt, nicht dadurch, dass man durch katechisirendes Abfragen eine scheinbare Vermittelung des Docirens mit dem Bedürfniss des Einzelbewusstseins herstellt. Was wir später an die Stelle dieser falschen Methoden nach Gesichtspuncten der Erziehung setzen werden, wird sich zugleich als die beste, die beiden gestellten Anforderungen vereinigende Regierungsmassregel erweisen. Vor allem ist jede Hauptfrage immer an die ganze Classe zu richten, zu der auch der an der Wandtafel, Wandkarte Beschäftigte und der aus disciplinarischen Gründen Isolirte zu rechnen ist, und zwar muss die Frage vor der Bestimmung dessen aufgestellt werden, der sie zu beantworten, also den Gegenstand im Namen der Classe, als Repräsentant derselben zu erörtern hat. Alle sollen die Frage auf sich beziehen, alle sollen Gelegenheit erhalten, zu der zu leistenden Arbeit sich zu melden, und zwar muss das einer vom Anfang des Schulunterrichts an einzuführenden Sitte gemäss, wo Winke und Mienen nicht genügen, durch Erhebung des Zeigefingers geschehen, am wenigsten durch Zuruf oder Aufstehen, wozu allerdings die jüngeren an Selbstbeherrschung noch wenig gewöhnten Zöglinge wegen der Lebhaftigkeit der aufsteigenden Gedankenreihen immer hinneigen. Was aber Allen aufgegeben wird, dafür ist derjenige, der es wirklich leisten soll, nicht gerade aus der Reihe derer, die sich gemeldet haben, zu wählen, sondern ebenso oft aus der Reihe der Uebrigen; denn die Stilleren, vollends die Trägen unterlassen auch das Melden. Nur bei allem Neuen, bei allem noch nicht Dargestellten hat man sich nach einem Grundsatze der Unterrichtslehre, auf den wir noch kommen werden, ausschliesslich an die zu halten, welche sich gemeldet haben,

und immer muss der Auszuwählende durch den Namen oder ein anderes Zeichen, einen Wink recht ausdrucksvoll bestimmt werden. Untergeordnete, zu genauer Erörterung der Hauptfrage nothwendige und etwaige nachhelfende Fragen dürfen dann allerdings auch an ihn allein gerichtet werden. Ausserdem muss für relativ gleichmässige Betheiligung aller Classengenossen an den Antworten gesorgt werden, und zwar nicht blos für grössere Zeiten, sondern in jeder einzelnen Stunde, ja einer halben und Viertel-Stunde. Auf keinen Fall darf es dahin kommen, dass einer und derselbe in derselben Zeiteinheit mehrere Antworten zu geben hat, und wiederholt herangezogen wird, während andere noch gar nicht zum Worte gekommen sind. Geschweige dass ein Schüler Wochen und Monate lang in einer Disciplin, bei einer Unterrichtsthätigkeit gar nicht herangezogen wird. Wer den rechten Tact in der gleichmässigen Vertheilung der Fragen noch nicht erworben hat, muss sich immer in seinem Notizbuch die Zahl der Fragen bei den Gefragten anmerken, damit er jenen Tact erwerbe. Die anzustrebende Gleichmässigkeit soll indess, wie schon angedeutet ist, nur eine relativ gleichmässige sein. Dem Schwachen soll man sich also mehr widmen, die Besseren soll man aber durchaus nicht bevorzugen und namentlich darf man ihnen nicht zuweisen, was auch die Schwächeren zu leisten vermögen. Jene sind vielmehr dafür zu benutzen, dass sie vorangehen, die Wege weisen, die Correcturen von Fehlern andeuten, die andere nicht gleich einsehen. Es darf aber auch nicht einer und derselbe noch einmal sagen, zeigen, erklären, beweisen, was er schon einmal in einer von diesen Formen dargestellt hat, es wäre denn zu seiner Befestigung oder zur Herstellung eines grösseren Flusses der Gedanken oder zur Nachhilfe für andere. Er darf nicht einmal beantworten, was er selbst gefragt hat, er darf nicht weiterhin die Aufgabe erhalten, etwas Aehnliches, etwas damit Zusammenhängendes darzustellen, bei dem vorausgesetzt werden darf, dass er desselben zuverlässig mächtig sein müsse, nachdem er das Frühere dargestellt hat. Ohne solche Massnahmen entsteht nicht ein gemeinsamer Unterricht, der zugleich die lebendigste Wechselwirkung mit jedem Einzelnen sichert.

Der Unterricht selbst muss immer so rasch fortschreiten, als möglich ist. Auf eine Frage darf daher nicht eine grosse Pause zur Besinnung folgen, zumal der Schüler seine Antwort nicht aus solchen Tiefen hervorzuheben hat, wie sie der schon vollständig Durchgebildete in sich trägt. Die Zeit zur Besinnung darf nicht

länger ausgedehnt werden, als der Lehrer selbst zum Ueberschauen der Classe für den Zweck nöthig hat, damit er denjenigen auswähle, den er eventuell substituiren kann. Verstreicht mehr Zeit, so schiebt der Schüler Heterogenes in den durch die Unterweisung auszubildenden Gedankenkreis ein. Die zu fordernde Raschheit des Unterrichts rechtfertigt es jedoch nicht, wenn dem Zögling, was ihm fremdartig ist, aufgedrängt, wenn er zu blosser Wiederholung desselben genöthigt wird, oder wenn durch die Wiederholung von Seiten eines anderen die nähere Erörterung der Sache ersetzt werden soll. Zu einem gemeinsamen Unterricht gehört aber auch die geschickte Benutzung gemeinsamer Hülfsmittel und die zweckmässige Veranstaltung einer und derselben gleichzeitigen oder rasch wechselnden Thätigkeit für alle — eine Seite des Unterrichts, für die Pestalozzi zuerst zu sorgen suchte. Das erste Zeichnen, Schreiben, Rechnen muss, abgesehen von den darauf bezüglichen Kindergartenübungen, an der Wandtafel vorgeübt werden. Geographisches ist immer zuerst an der Wandkarte, an dem Globus zu zeigen, sei es auch nur andeutungsweise und so, dass volle Bestimmtheit erst durch die Specialkarte hinzukommt. Es war sogar ein culturhistorischer Fortschritt für die Schule, als Bücher eingeführt wurden anstatt entbehrlicher Dictate. Die Universität hat bekanntlich den Uebergang noch nicht vollständig durchgemacht. Uebungsmaterial, namentlich auch für mathematischen und Sprach-Unterricht, muss allerdings noch immer dictirt werden. Bei der Muttersprache, wie bei fremden Sprachen müssen Extemporalien dictirt werden. Dabei darf man aber nicht eher weiter dictiren, als bis der Abschluss des letzten Stückes vom Dictat bei allen vollkommen gesichert ist, namentlich auch Anfangs durch Rückkehr aller zum Fixiren des Lehrers und durch Wiederholen des letzten Stückes vom Dictat, und zwar in deutscher Sprache bei dem, was in einer fremden Sprache niedergeschrieben ist. Zu den gemeinsamen Thätigkeiten gehört alsdann das Zusammenaussprechen von genau bei allen Uebereinstimmendem in den Elementarclassen, das Zusammensagen des Textes vor allem Uebergang zum Singen, ferner das Commandiren beim ersten Legen, Zeichnen, Lesen, Schreiben, beim Schreiben auch das Tactiren für die Einübung der Buchstabenformen. Weiterhin findet das Commandiren nur für Hauptabschnitte der gemeinsamen Unterrichtsthätigkeit statt, für das Hervorholen, Aufschlagen, Weglegen resp. von Büchern, Karten, Heften, Federn und Stiften. Alles das muss immer eine gleichzeitige Thätigkeit bleiben, wenn gleich in einer weniger aus-

drucksvollen Form. Das Recitiren (Hersagen) von dem, was der ganzen Classe zum Auswendiglernen (Memoriren) aufgegeben ist, das Lesen von Lesestücken muss beliebig unterbrochen werden und in rascher Folge von einem an den anderen übergehen. Ebenso das Uebersetzen. Die Wandtafel muss wohl immer zu Correcturen für die ganze Classe und zu den Musterbeispielen des Rechnens, aber nicht zu den diesen nachfolgenden weitläufigen Rechnungen, wie sie der Schüler schriftlich auszuführen hat, benutzt werden, allerdings auch nicht zu solchen, die im Kopf auszurechnen sind.

Endlich ist noch eine mittelbare Tugend durch die Regierung zu pflegen, und zwar im Hinblick darauf, dass die Erziehung zu Schönem und Gutem hinführen soll. Denn eine nothwendige Vorbedingung dafür ist die mittelbare Tugend des Anstandes, der Sauberkeit und Reinlichkeit. Unanständigkeit, Unsauberkeit, Schmuz darf nirgends geduldet werden. Es darf in der Schule nicht einmal die Hand auf einem aufgeschlagenen Buch, einer aufgeschlagenen Karte ohne Schutzblatt ruhen, es darf nicht mit dem berührenden Finger darauf gezeigt werden. Auf einer Wand- oder Schiefertafel darf man nicht mit der Hand, darf man nicht anders als mit Hülfe eines Schwammes oder Läppchens etwas wegwischen, auf Nasses darf man nicht schreiben oder zeichnen, und alles das darf auch dem Zögling nicht gestattet werden. Alle Gewöhnung aber für mittelbare Tugend muss von der Regierung durch genaue Anordnung begründet und durch strenge Regelmässigkeit in der Ausführung derselben befestigt werden.

Wo Abweichungen davon vorkommen und zur Zurechtweisung einfacher Tadel nicht genügt, da sind namentlich eigenthümliche Arten von Freiheitsstrafen zur Anwendung zu bringen. Wer ein Lehrmittel nicht in der rechten Weise behandelt hat, der hat das nächste Mal, wo es gebraucht werden soll, im Voraus über den rechten Gebrauch Rechenschaft abzulegen. Wer vergessen hat, mitzubringen, was für den Unterricht nothwendig war, der hat es bei der nächsten Gelegenheit, wo es sich nöthig macht, ausdrücklich schon vorher zu zeigen. Wer durch Zuspätkommen oder Ausbleiben etwas versäumt hat, was sich für die Fortsetzung des Unterrichts nicht entbehren lässt, hat es immer ausser der Schulzeit nachzuholen. Die Strafe darf nur nicht als eine willkürliche erscheinen. Es darf nicht nachgeholt werden, was weiterhin nicht nothwendig ist. Man darf nicht verlangen, dass mitgebracht oder gezeigt werde, was der gegenwärtige Fortschritt des Unterrichts nicht nothwendig

macht. Auch in allen diesen Beziehungen muss die Regierungsstrafe als eine Naturnothwendigkeit erscheinen, an die der Lehrer sowohl wie der Schüler gleichmässig gebunden ist. Man darf daher z. B. auch das Heraustreten des kleinen Schülers aus der Bank nicht aus einem anderen Grunde anordnen, als zu dem Zweck, dass er von anderen abgesondert werde, und weil zu befürchten ist, dass die Gemeinschaft mit ihnen zu Störungen hinführen möchte.

Hiermit haben wir die nothwendigsten speciellen Regierungsmassregeln angegeben, ohne die der Unterricht in der rechten Weise weder beginnen noch fortscheiten kann, und wir können nunmehr zu der eigentlichen Erziehung übergehen.

II. Der Unterricht.

A. Die Grundlegung.

§ 16.

Haupteintheilung des Unterrichts und der Schulen.

Wir setzen jetzt die stetige Pflege der mittelbaren Tugenden voraus, die die Erziehung als Vorbedingung fordert, und können deshalb bei dem Zögling an die Erzeugung der unmittelbaren Tugend und des sittlichen Charakters denken, bei denen der Wille der Person sich der eigenen Einsicht in die idealen Willensverhältnisse beharrlich unterwirft. Beharrlich ist eigentlich tautologisch hinzugefügt; denn die Person umspannt ja schon die succesiven Aeusserungen des Inneren so gut, wie die gleichzeitigen. Indem sie sich aber in treuem Gehorsam gegen das als recht und gut Erkannte unterwirft, findet nicht mehr der äussere, blinde Gehorsam der Regierung statt, sondern der sittliche Gehorsam, der gerade auf der Einsicht in die idealen Willensverhältnisse und auf dem Bewusstsein von ihrem ewigen, unvergleichlichen Werthe beruht. Der sittliche Gehorsam ist zugleich mit der Demuth des religiösen Gefühls verbunden; denn der Sittliche weiss recht wohl, dass blos Sittlichkeit dem Menschen möglich ist, und wie weit sie immer von der Tugend und dem Ideal der Persönlichkeit, die wahrhaft göttlicher Natur sind, entfernt

bleibt, er weiss auch, dass alles Gute dem Menschen ohne höhere Hilfe nicht möglich ist.

Alle diese Geisteszustände, persönliche Einsicht und persönlicher Wille, beide in angemessenem Verhältniss zu einander und in Verbindung mit religiösem Gefühl, sie müssen, wie alle Bildung aus dem schon vorhandenen oder zuvor zu schaffenden Gedankenkreise hervorgebildet werden, wie wir in der Einleitung nachgewiesen haben. Deshalb gibt es zwei Hauptheile der Erziehung: Unterricht und Zucht oder Charakterbildung. Die letztere sucht unmittelbar die Züge des sittlich-religiösen Charakters aus den Gedanken des Zöglings und seinen daraus schon entwickelten Gefühlen und Strebungen hervorzubilden. Der Unterricht sorgt nur mittelbar dafür, indem er zuvörderst den Gedankenkreis theils schafft, theils so bearbeitet, dass daraus der auf Einsicht beruhende und an die Einsicht hingegebene Wille der Person in immer grösserer Ausdehnung und in seiner Verbindung mit dem religiösen Gefühle, sei es mit, sei es ohne Zuthun der Zucht, entstehen kann. Unter allen Umständen muss ein in angemessenem Zustande befindlicher Gedankenkreis das Erste sein, wenn ein persönlicher, charaktervoller Wille an die Idealeinsicht mit religiösem Gefühle sich hingeben soll. Er ist der Grund, woraus unter bestimmten Bedingungen Wille und Charakter als Folge hervorgeht. Dem Begriffe nach und in der Theorie muss daher der Unterricht der Zucht immer vorangehen, wie in der Psychologie die Lehre vom Vorstellen der Lehre vom Gefühl und Wollen vorausgeht. Aber in der Praxis gehen beide stets neben einander her, weil in dem einen Kreise bereits angemessene Gedanken, Gefühle und Strebungen vorhanden sind, woraus die unmittelbare Charakterbildung, die Zucht, durch ihre Veranstaltungen Wille und Person, sowie ihr rechtes Verhältniss zu den Ideen und dem religiösen Gefühl hervorgehen lassen kann, während innerhalb desselben Kreises oder in anderen Kreisen der Unterricht genug zu thun hat, um die Gedanken erst zu schaffen und so zu bearbeiten, dass sie die Richtung auf einen im bewussten Dienst der Ideen stehenden und mit religiösem Gefühl verbundenen persönlichen Willen und Charakter annehmen.

Unterricht und Zucht sind sonach die beiden Hauptheile der Erziehung. Indess nicht aller Unterricht tritt in den Dienst des sittlich-religiösen Charakters oder, was dasselbe ist, nicht aller Unterricht ist Erziehungsunterricht, und nicht jede Schule ist eine Erziehungsschule. Aller Unterricht beschäftigt zwar im Sinne der

Regierung und regt vielleicht zu Beschäftigungen an, die über ihn selbst hinaus liegen. Aller Unterricht vermittelt auch dem damit Beschäftigten ein Wissen und Können, d. i. eine intellectuelle Bildung und Fertigkeit irgend einer Art. Aber ein solcher Unterricht findet keineswegs blos für die Zwecke der Erziehung statt, sondern auch deshalb, damit durch das Wissen und Können, welches er darbietet, irgend ein besonderer Zweck, z. B. ein wirklicher oder vermeinter Vortheil erreicht, irgend eine Vorliebe oder Neigung befriedigt, irgend eine Vorbereitung für ein Fach oder eine Virtuosität in demselben erlangt werde. Eine Virtuosität in einem besonderen Fach fordert namentlich auch der Beruf, wodurch wir die stärkste Seite unseres Geistes und unserer Thätigkeit, unser individuelles Streben, in den Dienst der Gesellschaft stellen, und wenn wir hoch genug stehen, so treten wir damit zugleich in den Dienst der ethisch-religiösen Gesellschaftskreise, d. i. des Reiches Gottes auf Erden.

Die zweite Art des Unterrichts, welche nicht erzieht, also kein pädagogischer Unterricht ist, nennt man Fachunterricht, und die dazu gehörigen Schulen heissen Fachschulen oder nach einer Benennung a potiori Berufs- oder Gesellschaftsschulen. In Deutschland gab es vor der Reformation, höchstens einzelne schon früher genannte kleine Kreise ausgenommen, keinen anderen Unterricht, als Fachunterricht und keine anderen Schulen, als Berufs- oder Gesellschaftsschulen. Die erste Arbeit der Reformation auf dem Gebiete des Unterrichts bestand daher darin, die Schulen, die nicht blos Fachschulen sein, sondern das ethisch-religiöse Leben des einzelnen Zöglings pflegen sollten, in Erziehungsschulen zu verwandeln, und das geschah nicht blos bei den höheren Schulen, sondern auch bei den Fachschulen für Lesen, Schreiben, die zugleich, wenn sie höher standen, für Rechnen sorgten. Solche niedere Fachschulen waren schon vor der Reformation in manchen Städten entstanden, und ebenso, wie bei ihnen, vollzog die Reformation die Umwandlung in Erziehungsschulen bei den Fachschulen für den kirchlichen Gottesdienst und den Eintritt in die religiöse Gemeinschaft, wie sie in Deutschland schon seit der Ausbreitung des Christenthums entstanden waren, ja bis auf die vereinzelten Lese-, Schreib- und Rechenschulen für die niederen Volkskreise ausschliesslich bestanden hatten. Umgekehrt drängen alle Schulen, die Erziehungsschulen sein wollen oder sollen, fortwährend dahin, und sie werden theils durch das individuelle Bedürfniss der Schüler, theils durch das gesellschaftliche

Bedürfniss, im neuen deutschen Reich in besonders starkem Grade seit der Einführung der Zeugnisse für den militärischen Freiwilligendienst, fortwährend dazu gedrängt, blos den Fachunterricht zu cultiviren und die Beziehung auf die Erziehung fallen zu lassen. Allerdings wirkt dazu auch der Leichtsinn der Lehrer und Schulverwaltungen mit, welche die Erziehung blos der Familie überlassen wollen, weil sie die erziehende Kraft eines gründlichen Schulunterrichts verkennen. Es sind deshalb fortgesetzte Bemühungen bei jenen Schulen nöthig, um sie entweder auf den Standpunct der Erziehungsschulen zu erheben oder darauf zu erhalten. Denn die Zwecke der Fachschulen sind eines Theils, wie die auf Vortheil und Neigung bezüglichen, dem Erziehungszweck gegenüber von untergeordneter Art, anderen Theils liegen sie, wie die auf das gesellschaftliche Leben, ja das Reich Gottes bezüglichen, über die Erziehung hinaus. Das Letztere ist auch recht wohl möglich, weil bei denen, welche an Fachschulen Theil nehmen, die Erziehung durchweg schon als abgeschlossen zu betrachten ist. Wenn es aber ja scheinen sollte, dass sie der Erziehung noch fähig oder bedürftig wären, so würde sie ihnen sicherlich nicht durch die Fachschulen ertheilt werden können, weil sie sich grundsätzlich um die Erziehung nicht bekümmern und nicht zu bekümmern brauchen. Es stehen hier folglich nicht Erzieher und Zöglinge einander gegenüber, sondern blos Lehrer und Lernende, und die Schulen sind nicht Erziehungsanstalten, sondern reine Lehranstalten. Es sind Schulen, wie die Gewerbe- und Handelsschulen, die technischen und polytechnischen Anstalten, die Seminarien, die Conservatorien für irgend einen Zweig des Wissens oder der Kunst, die Akademieen, die Universitäten, und die Specialschulen aller Art, mögen diese nun vereinzelt da stehen, oder mögen mehrere solcher Specialschulen in einer einzigen Lehranstalt vereinigt sein. Nur bei den Universitäten, polytechnischen Anstalten und Militärschulen kommt noch eine später zu erwähnende Modification vor, der zufolge sie nicht reine Fachschulen sind oder wenigstens nicht sein sollten. Ein Fachunterricht wird aber nicht blos in Schulen, sondern auch in Familien und Ateliers ertheilt, wo Lernende zugelassen werden.

Im Gegensatz zu dem Fachunterricht und den Fachschulen arbeiten der pädagoische Unterricht und die Erziehungsschulen nicht unmittelbar auf ein Wissen und Können hin, so nützlich und brauchbar es immerhin sein mag und so geschickt man dadurch auch werden mag. Ihnen schwebt vielmehr das persönliche Wollen des

Zöglings und dessen richtiges Verhältniss zur Idealeinsicht und zum religiösen Gefühl als Ziel vor, diese Gemüthszustände suchen sie bei ihm aus dem Gedankenkreis herauszubilden, darum widmen sie sich der Bildung seines Gedankenkreises. Alle Gestaltung des Gedankenkreises, alle intellectuelle Bildung und alle Fertigkeit, die der Zögling durch sie erlangt, soll demnach nur als Mittel dienen, um den Geistes- und Gemüthszustand bei ihm zu bereiten, der ihn dem Ideal der Persönlichkeit annähert. Sie soll nur den Uebergang dazu vermitteln, und deshalb verlieren auch die Studien, die dabei cultivirt werden, die selbständige Geltung, die ihnen als Fachstudien gebühren würde. Sie werden zu Humanitätsstudien, wie man es wenigstens in Bezug auf den Gymnasialunterricht auszudrücken pflegt, d. i. sie sollen nicht blos den Inhalt der einzelnen Fächer, der einzelnen Wissenschaften und Künste überliefern, sondern darüber hinaus und durch Vermittelung der besonderen Fachbildung Humanität bereiten, wie sie Herder dachte, oder allgemeine Menschenbildung verschaffen, wie es Pestalozzi ausdrückt, und wie es in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts sehr allgemein, z. B. auch von Lessing, ausgedrückt wurde. Vollkommen bestimmt und deutlich ausgedrückt, heisst das aber: die Studien des pädagogischen Unterrichts und der Erziehungsschulen haben eine solche Bildung zu bereiten, wie sie ein jeder Mensch mit Rücksicht auf den allgemeingiltigen und nothwendigen Zweck des Menschen besitzen soll, und darin ist zugleich eingeschlossen: sie sollen dem Zögling nicht ein abgeschlossenes Gebiet von Wissen und Fertigkeit zugänglich machen, wie es aller Fachunterricht und jede Specialschule erstrebt, sondern sie haben ihn auf eine in's Unendliche verlaufende Bahn zu bringen, auf der sich bei ihm ein unausgesetztes, unermüdetes Streben entwickeln soll, das niemals zum Abschluss gelangt, weil sein Endziel ein Ideal ist. Bei einem solchen Unterricht muss der Lehrer immer zugleich ein Erzieher sein, dem nicht blos ein bestimmtes Fachwissen, sondern zugleich die Kunst der Erziehung und ihre Anwendung auf dieses Fachwissen zu Gebote steht, und der Lernende muss auch immer ein Zögling sein, bei dem nicht blos eine einzelne Seite des Wissens und der Fertigkeit auszubilden, sondern immer zugleich der geistige Gesammtzustand und das Verhältniss der zu gewinnenden Bildung zur moralisch-religiösen Bestimmung des Menschen ins Auge zu fassen ist. Die Schulen aber, die auf einen solchen pädagogischen Unterricht berechnet sind, können nicht blosse Lehranstalten sein, nicht für sich stehende oder mit anderen verbundene Specialschulen für gewisse Zweige des

Unterrichts und der Kunst. Sie müssen als Erziehungsschulen allgemeine Bildungsanstalten sein, also im Dienste der allgemeinen Menschen- und Humanitätsbildung stehen, und die Methoden des pädagogischen Unterrichts in den Erziehungsschulen müssen sich demnach von den Methoden des Fachunterrichts in den Fachschulen ganz wesentlich unterscheiden.

Allerdings übt auch auf die Erziehungsschulen die Individualität einen ganz entscheidenden Einfluss aus, und zwar diejenige Seite der Individualität, die von der Gesellschaft herstammt. Dadurch werden die Erziehungsschulen modificirt und die Modification reicht so weit, dass es in der Wirklichkeit reine Erziehungsschulen gar nicht gibt, sondern nur solche, die zugleich Lehranstalten sind. Darüber handelt der nächste Paragraph.

§ 17.

Die Hauptarten der Erziehungschulen.

Die Gesellschaft zerfällt in verschiedene Classen von Berufsständen, und der Zögling gehört schon von Geburt und durch seine besondere Lebensstellung innerhalb einer Familie zu einem bestimmten Berufsstande hinzu, wenn er auch vermöge seiner ihm als Einzelnen zukommenden Individualität einem anderen Berufsstande, sei es einem höheren oder einem niedrigeren zuneigt oder zustrebt. Jeder solcher Berufsstand wirkt auf die ihm Angehörigen durch die erworbene Anlage in einer bestimmten Weise ein, ihr Geist nimmt unwillkürlich und bewusstlos einen Theil seines Inhalts und ein eigenthümliches Gepräge davon an. Jeder Berufsstand stellt aber auch ausdrücklich Anforderungen an die Erziehung seiner Angehörigen. Diese soll zugleich die besonderen Zwecke und Bedürfnisse des besonderen Berufsstandes, dem die Zöglinge in Zukunft, wenn auch nicht von Geburt, angehören werden, neben der allgemeinen Bildung mit berücksichtigen, sie soll zugleich lehren, was den besonderen Zwecken und Bedürfnissen dieses Berufsstandes entspricht und durch eine allgemeine Bildungsanstalt an sich nicht gewährt wird und nicht gewährt werden kann; neben der allgemeinen Bildung soll sie also zugleich eine Specialbildung überliefern, wie sie sonst von einer Lehranstalt erwartet wird. Die Erziehungsschule ist nun im Allgemeinen wegen ihrer Beziehung auf die Individualität des Zöglings immer geneigt, sich den Verhältnissen, allerdings auch

den Wandelungen des Lebens anzuschliessen, im Glauben und Wissen, in Sitte und Gewohnheit bis zum orthographischen Gebrauche herab. So kommt sie auch den Zwecken und Bedürfnissen der gesellschaftlichen Stände entgegen, und so wird sie zugleich zu einer Lehranstalt, und da verschiedene Classen von Berufsständen, die einander näher stehen, sich zu Gruppen vereinigen, so entstehen mehrere Hauptarten von Erziehungsanstalten, von denen eine jede zu einer besonderen Gruppe der Berufsstände in Beziehung steht. Diese Modificationen der Erziehungsschulen haben wir jetzt näher zu betrachten. Vorher müssen wir aber die verschiedenen Gruppen von Berufsständen selbst kennen lernen, von denen eine jede eine auf ihr geistiges Leben und Thun berechnete Hauptart von Erziehungsschulen fordert und in Wirklichkeit auch erlangt hat.

Die erste Gruppe der Berufsstände tritt aus Rücksicht auf ihre Selbsterhaltung zu anderen in ein Abhängigkeitsverhältniss. Für deren Geniessungen und Bedürfnisse, für die besonderen Zwecke, die sich diese setzen, für die besondere Richtung von Thätigkeit, die diese einschlagen, übernimmt sie Arbeiten und für die Leistung der Arbeiten tauscht sie selbst Lohn ein. Nur dadurch wird es den zur ersten Gruppe Gehörigen möglich, ihre Naturbedürfnisse zu befriedigen, und die Arbeiten heissen mit Rücksicht auf den Lohn, der zu ihnen bestimmt, so wie mit Rücksicht darauf, dass sie durch fremde Willen geleitet werden, negotia illiberalia, unfreie Arbeiten. Das Abhängigkeitsverhältniss würde selbst in Productivgenossenschaften und bei ähnlichen Einrichtungen, die die sociale Lage der Bedrängten verbessern sollen, nicht wesentlich geändert. Die Mehrzahl müsste doch in Abhängigkeit zu den Leitern und Führern treten, sie müsste arbeiten, um nur zu leben, und wenn auch die Lohnverhältnisse sich noch so günstig gestalten möchten, wenn der Druck der Arbeit um der Naturbedürfnisse willen durch zweckmässige Veranstaltungen noch so sehr gemildert würde, das Abhängigkeitsverhältniss fiele damit nicht hinweg. Diejenigen, welche der Gruppe jetzt angehören, erhöben sich vielleicht darüber und träten in höhere Stände ein. Aber an ihre Stelle kämen nur Andere. Ja selbst wenn das wirkliche Verdiensteigenthum eingeführt sein sollte, wie es sich Rodbertus denkt, wird es immer solche geben, die durch ihre gesellschaftliche Lage weniger begünstigt sind, und die ihres Naturbedürfnisses wegen in Abhängigkeit sich befinden. Die Gruppe wird also fortdauern, und in ihrer Sphäre bleibt immer nur ein beschränkter Raum für freie geistige Regsamkeit und Bildung übrig, weil sie

durch die Sorge für ihre Selbsterhaltung viel zu sehr in Anspruch genommen sind. An freie Geistesthätigkeit können sie fast nur in ihren Erholungsstunden denken und es fehlt ihnen nicht blos die Zeit zur Bildung, es fehlen ihnen auch die Mittel dazu, die durch ein Wohlwollen, das ihnen aus engeren oder weiteren Kreisen entgegenkommt, immer nur nothdürftig ersetzt werden. Ja selbst, so weit die Mittel nicht fehlen, verkümmert doch in dieser Sphäre gar leicht der Sinn, sie recht zu benutzen. Daher bleiben auch für die heranwachsende Jugend der Gruppe Zeit und Mittel der Bildung bei aller gesellschaftlicher Liberalität immer verhältnissmässig knapp zugemessen und der Geist der Jugend selbst ist beschränkt, so weit sie sich nicht durch die dem Einzelnen als solchen beiwohnende Kraft darüber erhebt; diese bildet sich dann allerdings in der Wechselwirkung mit einer unangemessenen Lage ganz gewöhnlich zu besonderer Stärke aus, und aus der Gruppe der durch das Bedürfniss Eingeengten gehen darum so oft die grössten Geister hervor. Es ist das die Gruppe der niederen Stände und die Schule, die für ihre Bedürfnisse berechnet ist, ist die Volksschule. Der antike Staat kannte keine Volksschule, wie er auch keine Erziehung des Einzelnen als solchen kannte. Für die Bildung der Jugend in den untersten Ständen wurde damals nicht gesorgt, ja selbst in den christlichen Kreisen Deutschlands wurde dafür bis zu den städtischen Schreib- und Rechenschulen herab nicht über das allernothdürftigste Mass dessen hinaus gesorgt, was die Zugehörigkeit zur christlichen Gemeinschaft unmittelbar forderte, und was hier wirklich dafür geschah, war immer nur fachwissenschaftliche Bildung.

Anders ist es bei der Gruppe der höheren Stände, der höher Gebildeten. Sie sind nicht so eingeengt durch die Naturnothwendigkeit, wie die niederen Stände. Sie haben mehr Zeit und Mittel für Bildung, sie können ihren Kindern eine längere und reichere Bildung gewähren. Sie arbeiten zwar auch für Andere und treten zu denselben in Dienstverhältnisse. Sie gehen aber in der Lohnarbeit und dem fremden Dienst nicht auf. Sie berechnen nicht alles auf den praktischen Nutzen ihrer Arbeit, und sie lassen sich nicht, um nur Zeit und Mittel zu sparen, blos von ihren Erfahrungen und Kunstgriffen bei der Arbeit leiten. Dafür bedarf man allerdings nur einer sehr beschränkten theoretischen Unterlage. Die höher Gebildeten streben aber darüber hinaus. Sie sind auch bei ihrer Arbeit selbst, also nicht blos in ihren Erholungszeiten, mit der Ausbildung und der Darstellung eines wissenschaftlichen und künstleri-

schen Gedankenkreises beschäftigt. Allerdings kann dasselbe bei denen der Fall sein, die äusserlich den niederen Ständen angehören; dann arbeiten sie sich aber in die höheren Stände empor. Wo es umgekehrt den äusserlich zu den höheren Ständen Gehörenden an jenem Sinne fehlt, sinken sie zu den niederen Ständen herab. Den wahrhaft gebildeten Kaufmann, Fabrikanten beschäftigt immer neben der mechanischen Arbeit, die auch einem höher Gebildeten nicht erspart wird, und statt blos in Gedanken an seinen Nutzen zu versinken, die Handelsgeographie oder die Gewerbepolitik und Gewerbegesetzgebung, es beschäftigen ihn die technologischen oder nationalökonomischen Processe, zu denen seine Arbeit in Beziehung steht, er denkt über das Verhältniss seiner Thätigkeit zu den grösseren Gesellschaftskreisen, ja zum Ganzen des Volkes nach, er überlegt z. B., was und wie er zur Hebung des Wohlstandes in seiner Gegend oder zur Hebung des Nationalwohlstandes, zur Verbesserung der socialen Lage der untersten Volksclassen beitragen kann. Durch ähnliche Interessen, durch ähnliche Geistesrichtungen unterscheidet sich die gebildete Frau von der ungebildeten, und alle höher Gebildete pflegen sogar unmittelbar werthvolle, ideale Gedanken, die in ihrer Arbeit enthalten oder damit in Verbindung zu bringen sind. Sie tragen namentlich zur sittlichen Hebung der Gesellschaft bei. Die gebildete Frau sorgt für wahre Erziehung, die Grundlage alles würdigen Gesellschaftslebens, der gebildete Kaufmann oder Fabrikant nimmt an der socialen Verwaltung Theil oder an der Fürsorge für die, welche des gesellschaftlichen Wohlwollens bedürfen u. s. w.

Der Kreis der höher Gebildeten besteht aber aus zwei Abtheilungen, und so entstehen, wenn auch nicht streng logisch, drei Hauptgruppen von Ständen, indem man die beiden Abtheilungen der höher Gebildeten mit der ersten Gruppe zusammenfasst. Die einen von den höher Gebildeten betreiben nämlich ihre Arbeiten ohne Gelehrsamkeit, die andern setzen sie mit Gelehrsamkeit in Verbindung. Auch jene bilden zwar bei ihren Arbeiten die künstlerischen, wissenschaftlichen und technisch-wissenschaftlichen Verhältnisse, die dahin einschlagen, mit vollem Bewusstsein aus. Aber sie halten nicht zugleich die geschichtliche Entwickelung fest, durch die jede besondere Art von höherer Bildung zu Stande gekommen, und durch die man vielleicht in einem sehr langsamen, durch Jahrhunderte hindurch sich erstreckenden Fortschritt von den ersten Anfängen aus unter den vielfachsten Verirrungen und den mannichfachsten Umwegen zu den gegenwärtig anerkannten Resultaten gelangt ist.

Jede Wissenschaft, jede Kunst wird in der zweiten Abtheilung zugleich mit ihrer Geschichte studirt. Diese Gedankenarbeit der Gelehrsamkeit, die den höher Gebildeten Griechenlands, den καλοὶ κἀγαθοί, wie sie sich in der Parteisprache ihres Standes nannten, fremd war, ist erst seit Aristoteles und den Alexandrinern cultivirt worden. Im ganzen Mittelalter war dagegen die Richtung auf Gelehrsamkeit vorherrschend und drängte das übrige Bildungsstreben zurück, alle Stände und Schulen wurden in sie hineingezogen, und da sie mit dem Erziehungsstreben noch nicht in Verbindung getreten war, ging daraus für den Jugendunterricht eine besondere Art von Fachbildung hervor. Höhere Bildung ohne Gelehrsamkeit, wie sie die schönsten Zeiten Griechenlands schmückte und in den Schulen Griechenlands ausschliesslich herrschte, schien unmöglich, und sie wurde erst seit Francke und den Philanthropinen Basedow's angestrebt, und zwar für die heranwachsende Jugend in Verbindung mit der Erziehung, in der Realschule. Diese Art einer allgemeinen Bildungsanstalt hat sich jedoch wegen des einseitigen Uebergewichts, das die Gelehrsamkeit bis dahin gehabt hatte, nur langsam geltend machen können, sie hat sich nur im heftigsten, bis auf diesen Tag noch nicht vollständig ausgetragenen Kampfe als ebenbürtig mit dem Gymnasium behauptet, d. i. der Schule, welche in Deutschland bis dahin allein die höhere Bildung, aber in Verbindung mit Gelehrsamkeit überliefert hatte, und die einzige Schule für die höher Gebildeten des Mittelalters, seit der Reformation aber die einzige höhere Erziehungsschule gewesen war. In dem völlig unberechtigten Kampfe ist so häufig das, was beide höhere Schularten gemeinsam haben sollen, nämlich der erziehende Unterricht mit denselben Humanitätsstudien für alle höher Gebildeten ohne Unterschied, vergessen worden. Noch gegenwärtig weichen die Lehrpläne des Gymnasiums und der Realschule in ihren Bildungsstoffen viel zu weit von einander ab, es gibt kaum eine oder zwei Realschulen, die sich bemühten, denselben Bildungsgang, den das Gymnasium von dem in unserer Sprache fortlebenden Latein und dem Homer an im Geiste des erziehenden Unterrichts zu durchlaufen hat, ohne Beimischung der gelehrten Zuthaten, die das Gymnasium nöthig hat, durchzuführen. Gewöhnlich werden vielmehr die eigenthümlichen Unterschiede beider höherer Schularten so betont, dass entweder eine jede ihre Eigenthümlichkeit zur herrschenden zu erheben sucht mit Zurückdrängung der anderen, oder dass ganz heterogene Unterrichtsbewegungen in beiden Schularten sich ergeben sollen. Der rechte Ausgleich

kann nur so getroffen werden. Das Gymnasium bedarf seiner Eigenthümlichkeit nach der Sprachen derjenigen alten Völker, die die grösste Wichtigkeit für die gegenwärtige Cultur erlangt, ja die ihr, abgesehen von dem allen Schulen gemeinsamen Geiste des Christenthums, ihren Charakter gegeben haben. Darum muss aber nicht etwa auch der Inhalt der altclassischen Literatur in ihren Hauptträgern von der Realschule ausgeschlossen sein. Nur das Gymnasium bedarf allerdings des Griechischen als der Sprache des Volkes, bei dem alle echte Wissenschaft als ein Begriffssystem begonnen hat, oder durch dessen Bildung sie zu Stande gekommen ist, wenn auch eine noch so reiche Menge der wichtigsten culturgeschichtlichen Gedanken, die als Grundlage und Voraussetzung für die begriffliche Bearbeitung diente, in Verbindung mit dem dazu gehörigen Sprachstoffe von den grossen Culturvölkern Asiens und Aegyptens stammen mag. Nur das Gymnasium bedarf des altclassischen Lateinischen als der Sprache, welche die aus Griechenland stammende höhere Bildung durch die Stürme des Mittelalters hindurch zu der neuen Zeit herüberrettete. Innerhalb des Gymnasiums ist endlich die alte Geschichte und Literatur in Verbindung mit den beiden altclassischen Sprachen so zu pflegen, dass sie im Mittelpunct des ganzen Unterrichts steht. Das kann aber in der That auch in der Realschule, wenn gleich mit mannichfachen Modificationen, ohne jene Sprachen geschehen, und nur im Gymnasium sind diese zu solcher Deutlichkeit durchzubilden, dass alle spätere Geschichte und Literatur, jede andere Sprache und Wissenschaft von dort aus verstanden und beleuchtet wird, wie in allen Schulen von der Heimathskunde, dem individuellen Umgangskreis und von den schon durchgearbeiteten Bildungsstoffen aus. Jene Beleuchtung vom Alterthum aus ist allerdings von Gibbon, Montesquieu, Hugo Grotius und überhaupt in der älteren Geschichtschreibung und Wissenschaft weit mehr, als in der neueren wirklich durchgeführt worden. Einer solchen Art von Bildung bedarf aber nur das Gymnasium als seiner Specialität, und es fragt sich nur zunächst, warum es denn eigentlich einen solchen Complex von Specialstudien und warum es eine besondere Schule für diese Specialstudien geben muss, wo alle Bildung zugleich im Spiegelbild des classischen Alterthums angeschaut wird, während die Realschule trotz aller sonstiger Uebereinstimmung unter den beiden höheren allgemeinen Bildungsanstalten dieses Spiegelbildes und der dabei zu Grunde liegenden altclassischen Specialbildung entbehren kann. Dabei wird sich zeigen, das Bedürfniss entsteht für das

Gymnasium ebenso wenig, wie der besondere Bildungszweck einer für andere Stände berechneten Specialschule, aus pädagogischen Gründen, es entsteht vielmehr aus einer dreifachen Rücksicht auf die allgemeine Culturentwickelung.

1) Das classische Alterthum ist der Grund und Boden für unsere Cultur nach der Seite ihrer begrifflichen Entwickelung, und die Cultur selbst würde folglich grund- und bodenlos werden, wenn es in einem Volke nicht mehr einen Stand oder eine Gruppe von Ständen gäbe, wo die Bekanntschaft mit dem Alterthum fortlebte, und von wo aus sie durch eine auf die Eigenthümlichkeit der betreffenden Stände berechnete Schule fortgepflanzt würde. Man bedenke doch z. B., dass die Urkunde unserer Religion griechisch, eine Hauptquelle des Rechts in allen Culturstaaten lateinisch geschrieben ist und ebenso auch ein grosser Theil der Quellen für unsere deutsche Geschichte. Und weiter: der Ursprung unserer Mathematik, unserer Philosophie ist in Griechenland zu suchen, und da ohne mathematisch-metaphysische Bildung eine zugleich in gelehrter Weise gründliche naturwissenschaftliche Bildung nicht denkbar ist, so weist schon deshalb die Grundlage der Naturwissenschaft auf das Alterthum zurück. Aristoteles sprach überdiess zuerst den Grundgedanken der echten Naturwissenschaft aus, dass die Erkenntniss des Naturganzen von einer genauen Beobachtung der einzelnen Naturerscheinungen ausgehen müsse. Er wurde der Schöpfer der wissenschaftlichen Zoologie, wie sein Schüler und Nachfolger Theophrast der Schöpfer der wissenschaftlichen Botanik. Von ihnen wurden die wichtigsten Probleme gefunden, auf denen sich die neuere Naturwissenschaft auferbaut hat, und die Lösungen von ihnen haben überall wenigstens das Verdienst, dass dadurch der Zusammenhang mit den metaphysischen Untersuchungen nicht durchbrochen werden sollte. Auch die Dogmatik ist, wie die Bearbeitung des römischen Rechts durch die römischen Juristen, mit Hülfe griechischer Bildung zu Stande gekommen, und das Verhältniss der Dogmatik zum Alterthum ist besonders lehrreich. Von den sittlich-religiösen Wahrheiten des Christenthums muss man doch, abgesehen von ihren auch für die griechisch-römische Bildung geltenden culturgeschlichen Zusammenhängen, eingestehen, dass sie ihrem reinen, ewig wahren Gehalte nach aus Palästina stammen, also einen ganz ausserhalb des Bereiches classischer Bildung liegenden Ursprung haben. Aber schon die Patristik suchte und fand ihre siegreichen intellectuellen Waffen im Alterthum. Denn die Dogmatik wurde, wie gesagt, mit Hülfe der antiken Philosophie

auferbaut, und es lässt sich überhaupt keine Theorie logisch scharf und schlagend genug auferbauen oder auch nur wieder umbauen, wenn man sie nicht im Zusammenhang mit dem Ursprung der wissenschaftlichen Erkenntniss zu erfassen und zu gestalten weiss. Aber nicht blos die Wissenschaften würden ohne fortdauernde Bekanntschaft mit dem classischen Alterthum ihren Boden verlieren und ihre volle Stärke nicht gewinnen können, sondern da von dem Gedankenkreis der Wissenschaften aus zuletzt alle Impulse ausgehen, die der Entwickelung und Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens gegeben werden müssen, so würde zugleich alle solche praktische Thätigkeit ihren Grund und Boden verlieren, oder nicht zu ihrer vollen Stärke gelangen, wenn die Theorie nicht mehr im Zusammenhang mit dem classischen Alterthum bliebe. Es ist überhaupt der ganze moderne Gedankenkreis, es sind selbst die modernen Cultursprachen mit classischen Elementen ganz durchzogen, wenn sie auch nicht, wie die romanischen Sprachen, darauf aufgebaut sind. Es lässt sich aber hier nicht einmal der Thatbestand sicher auffassen, wenn nicht wenigstens das Latein in seinem modernen Gewande bekannt ist. Allerdings ist es nicht blos altclassischer Sprachstoff, es ist Sprachstoff aller Art, den der vielverschlungene Völkerverkehr in die Sprache eines jeden Volkes gemischt hat und fortwährend mischt. Aber es dürfte für uns, die wir unter dem Einfluss des Mittelalters stehen und von romanischen Völkern umgeben sind, kaum ein besserer Vereinigungs- und Sammelpunct all solchen fremdartigen Sprachstoffes zu finden sein als das moderne, d. i. das im modernen Leben und Bewusstsein fortlebende, Latein, das doch nicht die fremdartige alterthümliche Vorstellungsweise fordert und den modernen Lebensverhältnissen nahe bleibt. Darum muss es auch für die Realschule, wie für die Volksschulseminarien, gefordert werden. Natürlich lassen sich dabei nicht dieselben Stoffe benutzen, es lassen sich nicht dieselben Bildungswege einschlagen, wie sie für den lateinischen Unterricht des Gymnasiums nothwendig sind. Ich habe sie aber im „Leipziger Seminarbuch“ angedeutet, und schon in den Philanthropinen tauchte die Ahnung auf, dass es für die Schulen auch noch ein anderes Latein geben könne, als das altclassische. Freilich erkännte man noch nicht die Differenz im Verhältniss zu dem letzteren an, man machte es vielmehr mit der schon gerügten Einseitigkeit geltend, dass man forderte, das Gymnasium solle sich selbst durchaus nach der Realschule richten. Gewiss ist nur, das moderne Latein sollte auch im Gymnasium vor und neben dem Griechischen

und vor dem classischen Latein cultivirt werden. Ueberdies würde der rechte Betrieb des modernen Lateins in Realschule und Volksschulseminar weiter führen, als die dürftige Nachahmung der Pflege des classischen Lateins, die gegenwärtig ein Theil der Realschulen und Volksschulseminarien im Auge hat und die von einem anderen Theile, wenn auch mit falschen Gründen, bekämpft wird. Der rechte Betrieb würde so weit führen, dass die classischen Quellenschriftsteller der deutschen Geschichte, auch die eigenartigen von nicht antiken Verfassern, die den Uebergang zur modernen Denkweise vermitteln und nicht blos als ein matter Anklang an antike Muster zu betrachten sind, im Original studirt werden könnten. Besondere Lehrstunden sind aber schon für das vornehmlich sachliche und orthographisch-etymologische Verständniss des fremden Sprachmaterials, wie es die Volksschule nöthig hat, unerlässlich. Im Gymnasium, in der Realschule und dem Volksschulseminar muss auf dem Lateinischen auch das Studium des Französischen auferbaut werden, wie es schon Mager, freilich ohne Erfolg, in den modernen Humanitätsstudien forderte.

Aber nicht blos den Grund und Boden für die moderne Cultur muss die Bekanntschaft mit der antiken sichern, sie muss 2) auch fortwährend zum Orientiren bei der fortschreitenden Culturentwickelung dienen. Unsere Jugend soll allerdings nicht etwa bei der antiken Bildung da stehen bleiben, wo die moderne darüber hinaus gekommen ist, und in ethischer, religiöser, politischer, naturwissenschaftlicher, technischer, philosophischer Hinsicht ist wirklich vielfach eine bessere Einsicht erworben worden, als sie das Alterthum besass. Darum sind schon im Gymnasium fortwährend genaue Vergleichungen nothwendig, die häufig auch in die den Unterricht der Geschichte und Lectüre begleitenden Lehrstunden verlegt werden müssen, damit der Fortschritt der Entwickelung und der weite Unterschied der erlangten Culturstufe von den frühesten Anfängen einleuchte, und zwar muss die Vergleichung stets von beiden Seiten ausgehen, sowohl von den in unserer Zeit liegenden Endpuncten der culturhistorischen Entwickelung, wie von den Ausgangspuncten und der von da aus abgelaufenen Bewegung aus. Ohne fortwährende Orientirung an der abgelaufenen Geschichte der Cultur würden Stillstand und Rückschritt nicht ausbleiben, und sie sind z. B. wirklich zur Zeit der Scholastik eingetreten. Denn damals gab es noch nicht ein philologisches Studium, das die Verbindung der antiken Bildung mit der modernen vermittelte und diese an jene anknüpfte,

und dem kein Gelehrter fremd bleiben darf. Wie wichtig aber die Orientirung am Alterthum mit Hilfe der Philologie für alle Wissenschaft ist, lässt sich besonders daraus erkennen: die Wendepuncte in der Entwickelung der Philologie sind immer zugleich für die allgemeine Culturentwickelung erfolgreich gewesen. Als z. B. zu Ende des vorigen Jahrhunderts nach dem durch Friedrich den Grossen angeregten Aufschwung des deutschen Geistes Winkelmann, Herder, Lessing, Wolf, Niebuhr der Beschäftigung mit dem Alterthum ein neues Leben einhauchten, folgte die zweite classische Periode unserer Literatur, hob sich die Wissenschaft der Geschichte und der exegetischen Theologie, entstand die historische Rechtsschule und die realistische Metaphysik, und alles das in nachweisbar engstem Zusammenhang mit der Verbreitung der philologischen Studien. Wie aber die altclassische Philologie die Vergleichung der modernen Bildung mit der griechisch-römischen Bildung herzustellen hat, so hat die deutsche Philologie die Vergleichung mit der Bildung der deutschen Vorzeit und alle gelehrte kritische Geschichte die mit der älteren Cultur überhaupt auszuführen, und man darf nur nicht denken, diese Arbeit sei bereits geleistet oder sie werde irgend einmal zum Abschluss gelangen. Vielmehr macht sich bei jedem neuen Fortschritt der modernen Bildung auch eine Revision der Vergleichung nothwendig. Weil man dann das Alterthum mit anderen Augen ansieht, werden auch neue Seiten an ihm und neue Beziehungen zu ihm aufgefunden, und das wirkt zugleich förderlich auf die moderne Culturarbeit fort. Ohne solche Orientirung an der Vergangenheit ist man immer in Gefahr, in alte Irrthümer zurückzusinken, die längst nachgewiesenen Irrwege noch einmal zu durchlaufen oder seine Kraft in ihrer nochmaligen Ueberwindung zu vergeuten. Wenn aber die Gelehrsamkeit die kritischen Resultate der geschichtlichen Betrachtung aufbewahrt, und sie durch die Literatur, wie durch die Schule fortgepflanzt werden, so ist die Gefahr beseitigt oder doch sehr vermindert. Wenn die Geschichte der Philosophie hinreichend bekannt gewesen wäre, so hätte der moderne Materialismus oder auch nur das Studium von Schopenhauer und Hartmann nicht solchen Beifall und solche Verbreitung finden können, wie ihnen zu Theil geworden ist. Wenn unsere gegenwärtigen Schulverwaltungen und viele unserer pädagogischen Schriftsteller ebenso viel Einsicht in die Entwickelung der pädagogischen Theorie hätten, als ihnen fehlt, so würden viele Verirrungen, die wir beklagen müssen, nicht möglich sein. Es würde uns auch die Verwirrung, die Strauss und der Pro-

testantenverein gestiftet hat, erspart worden sein, und der Gegensatz zwischen Orthodoxismus und Nichtorthodoxismus würde nicht zu solcher Schärfe sich ausgebildet haben, wenn das rechte Verständniss des Sinnes der Dogmen und der Bedeutung der Bibel nicht so sehr verdunkelt worden wäre, d. i. wenn die Geschichte der Philosophie und die Dogmengeschichte zu deutlichen Resultaten in Bezug darauf hingeführt hätte.*) Ohne fortwährende Orientirung an der Vergangenheit muss sogar auf allen Gebieten von Zeit zu Zeit ein Verfall eintreten, wie er vor der Reformation durch die Scholastik auf kirchlichem Gebiete wirklich eingetreten ist, wie er aber damals auch überwunden werden konnte, weil das sogen. Wiedererwachen der alten Literatur vorangegangen war. Mindestens würden dieselben Entdeckungen immer von Neuem gemacht werden müssen, wenn sie so, wie sie schon früher gemacht worden sind, nicht im Gedächtniss der späteren Geschlechter hafteten, und das würde wieder eine Kraftvergeudung sein. Ohne Orientirung an der Vergangenheit würde man nicht einmal die Verhältnisse der unmittelbaren Gegenwart mit Sicherheit richtig beurtheilen oder behandeln können. Man würde leichter überrascht werden, man würde sich eher hinreissen oder niederdrücken lassen, man würde die Ereignisse und ihre Folgen überschätzen oder unterschätzen, man würde nicht die rechten Impulse für das Leben zu geben wissen. Darum ist auch der Grundsatz ganz richtig, dass an die Stellen, von denen in höheren oder niederen Kreisen die Leitung ausgehen soll, diejenigen gehören, die den rechten culturhistorischen Ueberblick besitzen, und man muss sich nur vor der Beschränktheit hüten, dass man meint, ein Jeder, der das Gymnasium durchlaufen, besitze jenen Ueberblick, oder der es nicht durchlaufen, besitze ihn nothwendiger Weise nicht. Man darf es an sich auch nicht als ein ausserordentliches Ereigniss ansehen, wenn ein Fürstensohn einem Gymnasium eingereiht wird; denn er tritt ja in den Schulkreis ein, in den er wirklich hineingehört.

Endlich ist noch ein Hauptfall für die Orientirung am Alterthum ganz besonders hervorzuheben: nämlich in Bezug auf die Schönheit der Sprache und der Kunst überhaupt. Die alten Classiker sind bekanntlich lebendige Muster eines schönen Stils, von ihnen und den plastischen Kunstwerken des Alterthums sind die

*) Vergl. meine Broschüre: Gegen die von dem Züricher Geistlichen Lang am Protestantentage 1873 in Leipzig gehaltene Predigt. 1874.

Regeln abstrahirt worden, nach denen sich die zweite classische Periode der deutschen Literatur seit Klopstock und Lessing, und nach denen sich die neue Periode der bildenden Kunst seit Karstens richtete, nachdem Winkelmann wieder empfänglicher für die Eindrücke des Alterthums gemacht hatte. Die Reflexionen, die er angeregt hat, sind auch für die Gegenwart noch fruchtbar. Unsere Gymnasien beschäftigen aber leider in zu äusserlicher Weise und nicht eingehend und wirklich lehrend genug mit Stilistik und Rhetorik, es werden höchstens bewusstlose Gewohnheiten statt klar erkannter Grundsätze erzeugt, selbst bei der Erörterung von Tropen und Figuren, bei feststehenden Wortverbindungen, die die Eigenthümthümlichkeit der Sprache fordert und die man Phrasen nennt, bei den Abweichungen der einen Sprache von der andern geht man zu wenig auf psychologische Gründe ein, eine wirkliche Schulpoetik wird nicht auferbaut und vollends die Bekanntschaft mit der alten Kunst bleibt ganz zurück, weil diese mit Lectüre, Geschichte und Zeichnen viel zu wenig in Verbindung gesetzt wird; ja selbst die wirklich eingeleitete Bekanntschaft mit der alten Kunst trägt wenig Früchte, weil der pädagogische, schon von Herder nachgewiesene Gesichtspunct, dass die mythologischen und künstlerischen Gestalten bestimmte Kategorieen der idealen Menschheit darstellen, nicht durchgeführt wird. Man lässt statt dessen die speculativ-geschichtlichen Entwickelungsgedanken in den Vordergrund treten. Aber „wozu lesen wir die Griechen? ist's nicht, dass wir den zarten Keim der Humanität in uns, in das Herz unserer Jünglinge pflanzen wollen?“ (Herder). In neuerer Zeit hat man mit Recht selbst die bessere Ausstattung der Schulräume auch in architektonischer Hinsicht empfohlen, und hie und da ist das ausgeführt worden. Solche Veranstaltungen müssen in der That mit dem Studium der alten Literatur nach ihrer ästhetischen Seite in Verbindung treten, zumal der Sinn für das Schöne leicht formal wirkt und dann gegen alle Ausartungen und Verirrungen des Geschmackes, z. B. gegen Romane, Witzblätter, im Gespräch einen Schutz darbietet; eine edle Ausdrucksweise gewöhnt, da sie der angemessenste Ausdruck für eine würdige Gesinnung ist, zugleich an die mit einer solchen Gesinnung verbundenen Gefühle. Mit der formalen Wirkung des Schönen hängt es auch zusammen, dass die Künste und selbst die Wissenschaften in einem Zeitalter gern in Gemeinschaft, unmittelbar neben und nach einander, gedeihen und blühen. Die Uebung im Schönen bedarf allerdings, wie wir wissen, selbst noch einer Grundlage, die sie in

den mittelbaren Tugenden der Sauberkeit, der Reinlichkeit und des Anstandes findet. Am wichtigsten wird sie aber als Vorübung für das Gute; denn jene lässt sich viel leichter leiten und erzeugen, und der Sinn für das Rechte und Gute, das ja selbst ein Wohlgefälliges ist, und es schon den Alten war, gedeiht nur auf einem Boden, in dem der Sinn für das Schöne schon Platz gefunden hat. Dieser Sinn für das Schöne kann und soll nun seine beste Nahrung in der Beschäftigung mit der antiken Literatur und Kunst erhalten, ja daran soll er sich sogar wie an einem unverrückbaren Vorbild fortwährend im allgemeinen Culturinteresse orientiren und bei Verirrungen wieder zurecht finden. Deutschland besitzt wohl selbst zwei classische Literaturperioden und mehrere neuere Culturvölker haben schon früher als das deutsche eine classische Literatur gehabt, am frühesten das italienische Volk unter der Führung von Petrarca und Boccaccio, die sich auch um die Wiederbelebung der altclassischen Literatur verdient gemacht hatten, an der englischen Literatur hat sich die deutsche selbst emporgerankt. Man könnte deshalb geneigt sein, das Studium der modernen classischen Literatur nicht blos dem der altclassischen nachfolgen, sondern an die Stelle derselben treten zu lassen. Jene sind aber schon darum für die frühe Jugend nicht geeignet, weil sie sich in viel zu complicirten, wie man es nennt, in verdichteteren Gedankenverhältnissen und zum Theil innerhalb solcher Lebensverhältnisse, die der frühen Jugend fern liegen oder liegen müssen, bewegen. Selbst dem Nibelungenlied liegen Lebensverhältnisse zu Grunde, die der frühen Jugend gar nicht enthüllt werden dürfen. Dagegen lässt der so viel einfachere, durchsichtigere, für die frühe Jugend psychologisch näher liegende Gedankenkreis der antiken Literatur, wenn sie von Homer an mit aller Vorsicht durchlaufen wird, das Schöne auch für ein schwächeres Auge deutlicher hervortreten und macht es deshalb schon der früheren Jugend so zugänglich, wie wir es wünschen müssen. Ganz ähnlich verhält es sich mit den modernen classischen Perioden der bildenden Kunst in Italien und Deutschland. Dazu kommt noch ein zweiter Grund. Der Gedanke von Jakob Grimm ist allerdings psychologisch ganz falsch, die Muttersprache dürfe nicht zum Gegenstand für sprachliche Reflexionen gemacht werden, und mit Rücksicht darauf darf nicht das Studium von fremden Sprachen empfohlen werden. Was in diesen gelehrt und geübt wird, muss vielmehr immer zuvörderst durch die Muttersprache in so weit vorbereitet sein, dass darin das Gleiche, das Aehnliche oder Entgegengesetzte nachgewiesen

wird. Das muss immer, wie schon Ratich einsah, eine den fremden Sprachunterricht begleitende, individuelle Vorübung sein, die nur, wie wir später sehen werden, von der vorangehenden sachlichen Bearbeitung des Stoffes abzutrennen ist. Dagegen haben todte Sprachen untergegangener Völker allerdings den durch nichts zu ersetzenden Vorzug, dass bei ihnen viel eher ästhetisch vollendete Vorstellungen erreicht werden, d. i. solche, die mit individuellen Strebungen und Neigungen nicht zusammenhängen. Weil diese aber nicht verfälschend und trübend wirken, können sich die Urtheile über das Schöne bei todten Sprachen theils reiner, theils stärker ausbilden, und das lässt sich für die fortschreitende Cultur durchaus nicht entbehren.

Wir kennen jetzt die verschiedenen Hauptformen der Erziehungsschulen, die durch das Verhältniss der Erziehung zu den Hauptgruppen von Berufsständen entstehen. In der Wirklichkeit ist aber die Mannichfaltigkeit der Erziehungsschulen viel grösser und es ist deshalb immer eine jede Schule auf eine der drei Hauptclassen ausdrücklich zurückzubeziehen, wenn der allgemeine Charakter derselben in ihr genau ausgeprägt oder nur erkannt werden soll. Mehrere Schulen können selbst denselben Namen führen, und doch in verschiedene Classen gehören. Eine Mädchenschule z. B. kann bald auf der Stufe der Volksschule, bald auf der der Realschule stehen, ebenso eine Bürgerschule, und die Realschulen können sich zu verschiedenen Graden der höheren Bildung erheben, sie können nach ganz verschiedenen Seiten, z. B. in Bezug auf die Pflege einer oder mehrerer von den fremden modernen Cultursprachen, den Anforderungen der Berufsstände, zu denen sie in Beziehung stehen, entgegen kommen. Da das individuelle Bedürfniss der Jugend ein so wichtiger Incidenzpunct der Erziehung ist, so muss eine grössere Differenzirung und Spaltung einer jeden Schulart sehr begünstigt werden, wenn sie in den Verhältnissen der Berufsstände begründet ist. Sie muss besonders auch mit Rücksicht darauf begünstigt werden, dass Jeder, der eine Schule verlässt, einen relativen Abschluss seiner Bildung besitze. Einerleiheit einer Schulart in weiten Kreisen zeigt immer einen Mangel an. Man darf daher auch nicht meinen, den Anfangscursus eines Volksschulseminars oder ein Cadettenhaus brauche es gar nicht zu geben, weil sie auf dem Standpunct der Realschule stehen müssen. Den Bedürfnissen der besonderen Berufsstände, zu denen sie in Beziehung stehen, und den Bedürfnissen der Candidaten dafür würde dann nicht ausreichend genügt werden. Es sollte sogar für diejenigen, die aus den Kreisen der Volksschulseminare oder der Real-

schule zur Universität übergehen wollen, und versuchsweise selbst für künftige Studentinnen besonders modificirte Gymnasien geben.

So verschiedenartig aber auch die Arten einer jeden Gattung der Erziehungsschule sich gestalten mögen, so müssen doch die verschiedenen Gattungen selbst streng geschieden bleiben, weil eine jede ihren eigenthümlichen Lehrgang trotz aller Uebereinstimmung in allgemeinen Grundzügen theils besitzt, theils auszubilden hat. Die Unterrealschule sollte daher nicht mit dem Untergymnasium verschmolzen werden, wie wenn die Anschliessung an das individuelle Leben für den Anfang der Schulzeit von geringerer Bedeutung sei. Eine Erziehungsschule sollte nicht zwischen einer reinen Volksschule und einer Schule für höhere Bildung unentschieden in der Schwebe sich befinden. Wohl aber kann es gehobene Volksschulen geben, d. i. Volksschulen, die sich im Vergleich mit anderen, z. B. in Bezug auf die Unterscheidung der Schüler nach Stufen und Classen, oder in Bezug auf Lehrmittel, in einer günstigeren Lage befinden. Selbst die Erklärung eines Fremdwortes z. B. oder eines socialen Verhältnisses, das aus dem Alterthum in die Gegenwart hereinreicht, muss in jeder Schulart auf andere Weise erfolgen, und es ist immer sorgfältig darauf zu halten, dass alles der Art dem eigenthümlichen Charakter der betreffenden Schulart durchaus treu bleibe. Jeder künftige Praktiker hat sich auch immer selbst für eine bestimmte Schulart zu entscheiden, und er hat sie, nachdem seine Wahl entschieden ist, fest zu halten, er darf dann nicht noch zwischen verschiedenen Schulgattungen hin und her schwanken, sonst kann sein Tact für keine derselben zur Vollendung gelangen. Am allerwenigsten darf aber eine Erziehungsschule mit einer Fachschule gemischt werden. Es sollte keine Gewerbe- oder Handelsschule geben, die zum Theil Realschule ist, keine Erziehungsschule, die sich einer Fachschule nähert, also z. B. nicht ein Gymnasium, das einer philologischen Fachschule, nicht eine Realschule, die einer technischen Lehranstalt nahe kommt. Das Volksschulseminar muss im letzten Jahre eine reine Fachschule sein. Sind schon die Methoden verschiedener Gattungen der Erziehungsschule ganz verschieden, wie wir es bereits bei dem Latein der Realschule und des Gymnasiums und ihrem Verhältniss zur altclassischen Literatur und der alten Geschichte nachgewiesen haben, so sind vollends die Methoden einer Fachschule und einer Erziehungsschule am heterogensten. Dort wird der Gang der Wissenschaft und der Kunstschule beobachtet und Wissenschaft und Kunst gilt als Selbstzweck, hier dient jede Wissen-

schaft und Kunst als Mittel, und sie wird als ein Gegenstand der allgemeinen Bildung und der Humanitätsstudien betrachtet; dort ist folglich der rein logische, hier ein nach psychologischen Gesichtspuncten zu entwerfender Gedankenfortschritt zu beobachten. Schon eine Nachhilfestunde einer Erziehungsschule kann einen anderen Charakter haben und eine andere Methode einhalten als eine pädagogische Lehrstunde, weil der Zweck dort unmittelbar auf ein zu erwerbendes Wissen und Können gerichtet ist. Allerdings muss ein Jeder sein künftiges Fach auch unmittelbar ins Auge fassen lernen, er muss einmal zu einer besonderen Fachbildung übergehen, das bringt der Beruf mit sich, in den er eintritt. Aber die allgemeine Bildung sollte überall die Grundlage sein für die hinzukommende wissenschaftliche, künstlerische oder technische Fachbildung, und bei der allgemeinen Bildung müssen die eigenthümlichen Wege eingeschlagen werden, die sie fordert. Auch die philosophischen Disciplinen, wie die Logik, die Psychologie, müssen in den Gymnasien, und Volksschulseminaren einen ganz anderen Gang beachten als auf Universitäten. Im Anfangscursus der Volksschulseminare muss ganz besonders die Methodik des Unterrichts, die Ausbildung der Schulwissenschaften zu philosophischen Betrachtungen überleiten, aus denen sich ähnliche Betrachtungen ergeben, wie sie die philosophischen Fachwissenschaften enthalten (der Seminarlehrer darf seinen Unterricht gar nicht anders als nach der strengsten Form methodischer Präparationen ertheilen, an die sich die Seminaristen gewöhnen sollen), und ausserdem muss ein ähnlicher Gang beobachtet werden, wie bei dem deutschen Unterricht der obersten Gymnasialclassen. Was die deutsche Lectüre darbietet, was aus anderen Lehrstoffen zu mündlicher und schriftlicher Darstellung und Bearbeitung verwendet wird, ist mit Rücksicht auf die philosophischen Lehrfächer durchzubilden, so das logische Material, das z. B. in grammatischen, mathematischen Lehrstunden verarbeitet wird, die speculativen Entwickelungen einer physikalischen Theorie, die psychologischen, ästhetischen, ethischen, religionsphilosophischen Gedanken, die namentlich auch bei der Lectüre der Dichter gewonnen werden können, und für einen jeden poetischen Stoff besonders nachgewiesen werden sollten, z. B. in Bezug auf die Gemüthszustände der Affecte und Leidenschaften, in Bezug auf die Phantasie (indem man z. B. den geschichtlichen Stoff von Götz mit dem Phantasiebild Göthes oder irgend einen sagenhaften Stoff mit einer kunstvoll poetischen Darstellung vergleicht), bei Nathan in Bezug auf das Verhältniss des allgemeinen Menschen-

thums oder der allgemeinen Vernunftreligion zur positiven Religion und so manchen andern philosophischen Kerngedanken. In der philosophischen Propädeutik der Gymnasialprima sollte dann noch die Ausbeutung der Dialoge Plato's und der philosophischen Schriften Cicero's für diesen Zweck hinzukommen. Jeder Abiturient einer höheren Erziehungsschule sollte doch mindestens ganz deutliche Vorstellungen über Charakter, Sittlichkeit haben, und derjenige, der Plato's logische Gedankenarbeit in ihrer classischen Form studirt hat, sollte nicht Vorstellungen von Begriffsverhältnissen in sich tragen, die von logischen Begriffen weit entfernt sind.

Weiter sollte die Fachschule, die ein Zögling nach der Erziehungsschule besucht, mit der letzteren in einerlei Richtung liegen. Dafür sollte zunächst die Schulverwaltung sorgen. Sie sollte es möglich machen, dass die höheren Studien ohne gelehrte Grundlage auf dem Polytechnikum und auf dem militärischen Polytechnikum, der Kriegsschule, ebenso fortgesetzt werden könnten, wie sich die höheren Studien mit gelehrter Vorbildung auf der Universität fortsetzen lassen. Das Polytechnikum sollte daher so vollständig durchgebildet sein, dass es der Universität, namentlich auch in den philosophischen Fächern ganz ebenbürtig zur Seite stünde, und es sollte demnach denjenigen, die einer Realschule unter diesem oder einem anderen Namen ihre Vorbildung verdanken, einen ebenso vollständigen Abschluss ihrer Studien gewähren, wie die Universität dem Gymnasiasten. So lange das nicht durchgeführt ist, droht der Universität immer die Gefahr, dass ihr gelehrter Charakter durch die bei ihr eintretende Vermischung verschieden vorbereiteter Elemente mehr und mehr verwischt wird, und der genau entsprechende Abschluss der Studien einer jeden höheren Erziehungsschule sich nicht erreichen lässt — beides zum Schaden für die Bildung des Einzelnen, wie für die allgemeine Culturentwickelung. Weil aber die höchsten Fachschulen, die Universität und das Polytechnikum, zugleich einen Abschluss für die Studien der ihnen entsprechenden Erziehungsschulen gewähren sollen, namentlich durch Philosophie, höhere Mathematik, altdeutsche Literatur, englische Sprache, Anatomie und Physiologie, so ist wenigstens die philosophische Facultät für den Studirenden während der ersten Semester, in denen jener Abschluss, der Abschluss durch die sogenannten Lycealstudien, neben den Anfangsstudien des besonderen Berufsfaches erreicht werden muss, nicht eine reine Fachschule.

Endlich kann auch die Verbindung des Erziehungszweckes mit

dem, was aus Rücksicht auf den besonderen Berufsstand zu lehren und zu üben ist, zu einer Vermischung innerhalb der Erziehungsschule hinführen. Soll das nicht geschehen, so muss vor allem der Erziehungszweck in jeder Erziehungsschule als der Hauptzweck überall vorschweben. Darum müssen die Gesinnungsstoffe, die auf den Hauptzweck unmittelbar hinweisen, immer im Mittelpunct des ganzen Unterrichts stehen, die übrigen Schuldisciplinen aber in genauer Unterordnung dazu, und dadurch wird nicht etwa der Inhalt dieser anderweitigen Disciplinen, es wird nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung abgeändert, nämlich so, wie es die psychologische Richtung des Erziehungsunterrichts verlangt, die an die Stelle der rein logischen treten muss. Wird so das Verhältniss der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander vollständig durchgeführt, so erreicht man eine Concentration des Unterrichts, bei welcher die Gesinnungsstoffe das Centrum bilden. Sie fällt mit der Concentration in einem anderen Sinne, wovon wir noch zu sprechen haben, in eins zusammen. Ohne eine solche Concentration verwandelt sich die Erziehungsschule in einen losen Complex von Fachschulen. Bei der rechten Concentration lässt sich aber gar vieles, was zunächst der Rücksicht auf einen besonderen Berufsstand, unter anderem auch der Rücksicht auf Gelehrsamkeit, die Aufnahme in den Unterricht verdankt, doch zugleich als ein Element der allgemeinen Bildung verwerthen und das muss man überall anstreben. Daher können auch z. B. die classischen Literaturstoffe des Alterthums wenigstens in Uebersetzungen und Bearbeitungen an die Realschule übergehen.

Nur eines muss noch besonders eingeführt werden, damit die individuelle Seite des Zöglings, die dem Berufe zugewendet ist, schon während der Erziehungszeit in rechter Weise sich ausbilde. Von dem Zeitpuncte an, wo der Zögling anfängt, sich seiner Individualität deutlich bewusst zu werden, sind Nebenclassen für die Specialrichtungen, denen jeder zuneigt, einzuführen, wie es schon jetzt z. B. für das Hebräische Nebenclassen der Theologie, für weibliche Arbeiten Nebenclassen in Mädchenschulen gibt. In der Volksschule ist das in einem früheren Lebensalter des Zöglings nothwendig, in der Realschule in einem späteren, in Gymnasien in einem noch späteren; denn eine je reichere Bildung ein Jeder in sich ansammelt, desto später schliesst er nach einem früher erwähnten Gesetze ab, desto langsamer reift er einem bestimmten Berufe entgegen. Die Einrichtung ist aber deshalb allgemein nothwendig: um so weniger wird dann die Fachbildung in die der Allgemeinbildung

gewidmeten Hauptclassen der Erziehungsschule übergreifen und ihr Abbruch thun, um so besser wird aber doch die spätere Fachbildung vorbereitet. Da die Individualität für ihre Tendenzen gar keiner grossen Nachhilfe bedarf, so hat man auch nicht zu befürchten, dass die Last des Unterrichts dadurch bedeutend vermehrt werden möchte. Es werden schon Anleitungen zur Bethätigung der eigenen Kraft genügen, und in dieser Weise sollte auch das Hebräische, sollten die weiblichen Arbeiten gelehrt werden. Der Unterricht hat sich also in seinem Lehrverfahren nicht nach dem Erziehungsunterricht zu richten, der die Keime erst pflanzen soll (der weibliche Arbeitsunterricht also auch nicht nach Schallenfeld's Anleitung). Ihm steht vielmehr der Unterricht der späteren Erziehungsjahre nahe, der gleichfalls die erweckte und nach allen Seiten regsame Selbstthätigkeit des Zöglings nur zu leiten hat, und dieser lässt auch Zeit für die Nebenclassen.

Hiermit wollen wir die Betrachtungen über die Modificationen, die die Erziehungsschule unter dem Einfluss der Berufsstände erleidet, abschliessen, und daran wollen wir sogleich anreihen, was gleichfalls durch die Gesellschaftsverhältnisse bedingt ist.

§ 18.

Die Verfassung der Erziehungsschule.

Wir werden die Verfassung der Schule nicht ausführlich darstellen, weil der Gegenstand grossen Theils politischer und kirchenpolitischer Natur ist, also an der Grenze der Pädagogik liegt.

Die Schulverfassung hat aber zwei Angelpuncte. Den einen bilden die Familien und die in ihnen vertretenen Gesellschaftssphären, welche zu einer jeden Schule in Beziehung stehen, insofern sie Angehörige bestimmter Familien zu Schülern hat. Der Familien- und Gesellschaftskreis der Volksschule wird natürlich ein räumlich enger begrenzter sein, als der der höheren Schulen. Jener wird gewöhnlich über einen einzelnen Ort oder einen Bezirk eines grösseren Ortes nicht hinausreichen. Dieser wird sich fast immer über einen ganzen Complex von Orten erstrecken, der Unterschied ist aber für die Verfassung unwesentlich. Denn aus jedem solchen Kreise muss der Schule durch Urwahlen der Familienväter ein Vorstand zur Seite gestellt werden, in den zugleich Vertreter aller bei der Schule betheiligten Interessenkreise, der Schule als solcher, der

Kirche, der politischen Gemeinde, der socialen Berufsstände, des Staates im rechten Verhältniss der Mitgliederzahl aufgenommen sind. Die Vertreter dieser Kreise würden im Verhältniss zu denen, welche die Väter der jedesmaligen Schüler vertreten, ein relativ constantes Element neben einem rascher wechselnden sein, und die verschiedenen Kreise würden fortwährend in geordneter Wechselwirkung unter einander stehen. Dem Vorstand muss die Einrichtung der ganzen Schule, die Anstellung des Lehrerpersonals, die gesammte Controle obliegen, mag er die letzteren nur als Ganzes oder durch beliebige Mitglieder aus seiner Mitte, oder mag er sie durch erwählte Repräsentanten ausüben. Hier ist bald das eine, bald das andere zweckmässiger, und nur eines, die in einer Schule herrschende Methodik, ist dem unmittelbaren Einfluss des Schulvorstandes entzogen, er wirkt darauf blos durch die Wahl des Lehrerpersonales ein, und ausserdem mögen gewisse in die Sphäre der Schulvorstände eingreifende gemeinsame Angelegenheiten, es mögen die Wechselbeziehungen unter den verschiedenen Schulvorständen, es mögen die Hülfeleistungen des gesellschaftlichen Wohlwollens für einzelne Schulen nach irgend einer Seite hin durch Ausschüsse aus den Schulvorständen, sei es in der Form der Gesetzgebung, sei es durch einzelne Veranstaltungen verwaltet werden.

Den zweiten Angelpunct der Schulverfassung bilden die Seminare, die akademischen und die Volksschul-Seminare. Ein jedes hat die Aufgabe, entweder für sich oder in Verbindung mit anderen Seminaren ein Schulsystem für eine Art der Erziehungsschulen theoretisch genau zu entwerfen und mit Hülfe der Seminarschule durchzuprüfen, und zwar so, dass zugleich das Verhältniss des Schulsystems zu den übrigen bekannten Schulsystemen deutlich erkennbar ist. Eine jede Schule ist alsdann zu verpflichten, ein solches Schulsystem nach seiner Wahl zu adoptiren und an seinem vollständigen Ausbau, wie an seiner Verbesserung in Gemeinschaft mit den Seminaren, von denen das System ausgegangen ist, unausgesetzt zu arbeiten. Von welcher Seite aber auch die Anregungen dazu gegeben werden mögen, immer müssen Berathungen und Verhandlungen darüber zwischen den durch dasselbe Schulsystem verbundenen Seminaren und Schulen hin und her gehen, und erst auf Grund derselben ist eine Abweichung von dem früheren System oder eventuell eine selbständige Abzweigung von ihm, wofern sie zugleich durch ein Seminar getragen wird, zu gestatten. Die Uebereinstimmung einer jeden Schule mit dem von ihr gewählten Schulsystem ist durch die

Seminare selbst zu überwachen, und Privatschulen bleiben nur diejenigen Lehranstalten, die sich keinem der durch Seminare vertretenen Schulsysteme anschliesen und auf die theoretische Unterstützung der Schularbeit von Seiten der Seminare verzichten wollen.

Zu einer solchen Schulverfassung können noch besondere Veranstaltungen von Seiten des Staates, der Kirche, der politischen Gemeinde, der socialen Kreise hinzutreten, so weit es in deren Interesse an der Schule liegen mag. Sollen diese Veranstaltungen aber die Schulverfassung selbst ersetzen, so überwiegen die gesellschaftlichen Zwecke in den Schulen, und es herrscht dann in ihnen unter dem Drucke bureaukratisch-beamtenmässiger Einrichtungen, die Theorie und Familie in ihrem Anrecht auf die Schulen beschränken, zu wenig solches geistiges Leben, wie es die Erziehung und allgemeine Bildung fordern. Ein ganz falscher Weg ist es auch, den religiösen Geist der Schule gerade durch die Schulverfassung sichern, ein ebenso falscher ist es freilich, den Religionsunterricht oder einen Theil desselben von der Erziehungsschule abtrennen zu wollen.

Wir können nunmehr in Gedanken an die Arbeit des Erziehungsunterrichts selbst herantreten.

§ 19.

Bildung des Willens durch den Unterricht.

Vor allem darf man das unmittelbare Anstreben des Zieles, dass durch den Unterricht der Wille gebildet werde, nicht in eine weite Ferne rücken. Geschweige, dass das Ziel als ein Resultat gedacht werden darf, das sich zuletzt ganz von selbst ergeben werde, wenn man auch während des Unterrichts nicht fort und fort dafür thätig gewesen sei. Vielmehr muss es von Anfang an dem Unterricht als ein unmittelbar zu erstrebendes Ziel vorschweben. Das Ziel kann auch gar nicht am Ende der Erziehung durch dieselbe erreicht sein, wenn nicht dafür bei den einzelnen Schritten des Unterrichts gesorgt wird. In der That muss jede Lehrstunde nicht blos ein Wissen und eine Fertigkeit von besonderer Art erzeugen, erweitern und verstärken, sondern sie muss immer zugleich eine Schule für die Bildung des Willens sein, und das ist sie, wenn durch den Unterricht, ganz abgesehen von seinem concreten Inhalt, ein Geisteszustand erreicht wird, der dem Willen sich annähert. Geschieht das nun durch die Kunst des Unterrichts auf den verschiedenen Gebieten desselben so oft, als die Länge der

Schulzeit es mit sich bringt, so begreift sich, dass sich der Geist einer formalen Wirksamkeit annähern muss, die dann die Zucht nur vollends auszugestalten hat. Der Geisteszustand des Zöglings kann aber durch den Unterricht in vierfacher Hinsicht einen dem Willen ähnlichen Charakter annehmen.

Erstens gehört zum Willen ein Ziel, das er sich steckt, und das er dann mit Aufbietung aller Geisteskräfte zu erreichen sucht. Von einem solchen Ziele muss auch schon die einzelne Lehrstunde ausgehen, ja sie muss in einer Reihenfolge untergeordneter, für die einzelnen Abschnitte deutlich erkennbarer Ziele fortschreiten, nach denen ein grösseres Ganze des Unterrichtsstoffes zerlegt ist, und zwar muss der Zögling selbst ein jedes solches Ziel ganz deutlich denken, und er darf seinen Gegenstand nicht etwa als einen vom Lehrer blos gewohnheitsmässig an die Spitze gestellten ansehen, er muss denselben wirklich als eine zu lösende Aufgabe, als ein zu lösendes Problem betrachten, wie er sie sich auch selbst stellen würde. Daher muss das Ziel ganz concret und fasslich aufgestellt sein, es darf über seinen Gesichts- und Strebungskreis ebenso wenig, wie über seinen Sprachkreis hinausliegen. Aus einem später anzugebenden Grunde muss es auch stets sachlich, d. i. nicht blos formal ausgedrückt sein, also z. B. nicht etwa durch Hinweisung auf das neue Lied, das gelernt werden soll, oder auf den neuen Abschnitt, der daran kommen, auf die neue Art von Thätigkeit, die damit vorgenommen werden soll. Das Ziel muss den Zögling mitten in den Vorstellungskreis und den Theil desselben hineinversetzen, durch dessen Thätigkeit das Resultat seinem Inhalte nach zu Stande kommt, und der Zögling muss sich dadurch aufgefordert fühlen, alle seine Kräfte und Kenntnisse dafür zu sammeln und zusammenwirken zu lassen, damit das Ziel erreicht werde. Am besten ist es dann, wenn er, z. B. bei dem ersten Schreiblesen, Rechnen, Zeichnen die einzelnen Schritte, die gethan werden müssen, bald selbst angibt, oder wenn er, z. B. bei der Naturkunde, die Kategorieen für die Betrachtung selbst aufstellt. Das Ziel wird ihm wenigstens immer gerade deshalb gestellt, er wird gerade deshalb durch eine auf das Ziel gerichtete Frage zum Erörtern und Besprechen des Gegenstandes aufgefordert, damit er alle seine Kräfte anspanne. Freilich darf er nicht in den unwahren Zustand versetzt werden, dass er angeben soll, was er nicht wissen kann, was ihm vielmehr darzubieten ist. Aber das Darzubietende kann verschmolzen sein mit dem, was er wirklich weiss. Dieses muss dann von dem Unbe-

kannten abgesondert, und nur das Letztere darf von dem Lehrer selbst dargeboten werden. Der Unterricht darf nicht statt dessen in ein beides zugleich umfassendes und das selbstthätige Mitwirken des Zöglings ausschliessendes Dociren verfallen, das noch obendrein gar zu leicht von dem ihm bequemen Gedankengang, ja von seiner individuellen Auffassung sich entfernt. Der Lehrer darf überhaupt, wenn zugleich der Wille gebildet werden soll, nichts selbst thun, was der Schüler leisten kann, und wobei nicht mindestens versucht ist, ob es dieser vermöge. Wenn aber constatirt ist, dass es der betreffende Schüler nicht vermag, dann ist noch zu versuchen, ob nicht ein anderer die Hilfe bringen kann, deren der erstere bedarf, und dieser ist nur dazu anzuhalten, dass er sich durch eigene Kraft aneigene, was ihm dargeboten wird, ja er muss das durch seine eigene nachfolgende Darstellung oder durch Fortbauen auf dem von einem anderen Dargestellten beweisen. Die Hilfe darf sich auch nicht weiter ausdehnen, als schlechthin nothwendig ist. Es darf nicht etwa auf der Karte, in dem Lesebuch gezeigt werden, wo blosses Orientiren ausreicht, es darf nicht eine orthographische, grammatische Belehrung sich über den Punct hinaus, auf den es ankommt, ausdehnen, und wenn es zur selbstthätigen Fortsetzung der Arbeit von Seiten des Schülers genügt, ihm die Quelle nachzuweisen, woraus er zu schöpfen, oder das Material vorzulegen, woraus er etwas abzuleiten hat, z. B. bei der Lectüre, so darf man nicht darüber hinausgehen; denn die Sphäre, wo er seine Kraft bethätigen kann, darf durchaus nicht beschränkt, sie muss vielmehr möglichst erweitert werden. Eben deshalb darf man auch, wenn die Lehrstunde eine Schule für die Bildung des Willens sein soll, nicht nach der katechetischen Methode fortschreiten, die zuerst bei dem Religionsunterricht angewendet, dann aber auf allen anderen Unterricht übertragen worden ist. Selbst für eine längere Gedankenreihe wird hier vielleicht dem Schüler gar kein Ziel gesteckt, er weiss also nicht im Voraus, wohin das Besprechen und Erörtern führen soll. Immer hat der Lehrer, wenn der Stoff katechetisch behandelt wird, blos für sich einen meist rein logischen Gedankengang entworfen, den daher der Schüler nicht kennt oder nicht zu würdigen vermag, der aber doch durch Antworten auf die an den Schüler gerichteten Fragen aus seinen Elementen zusammengesetzt werden soll. Es wird allerdings von Plato an bis zu Kant im Schüler eine Anlage zu den Begriffen vorausgesetzt, denen der Lehrer Hebammendienst leisten müsse. Aber das ist nur eine psychologische Fiction. Die

Fragen, die der Lehrer mit Rücksicht auf einen ihm vorschwebenden Gedanken in einem bestimmten Sinn stellt, haben daher für den Schüler sehr häufig diesen Sinn nicht, und er verirrt sich deshalb in seinen Antworten. Eine Menge von Gedankenbewegungen werden dabei dem Zögling vorweggenommen, die er ebenso gut selbstthätig entwickelt hätte, wenn ihm gestattet worden wäre, den Stoff nach eigener Anordnung zu durchdenken und dabei die ihm angemessenen und bequemen Wege dem Ziele entgegen einzuschlagen, und diese sollten ihm immer gestattet werden, wenn auch der logische Gedankengang des Lehrers den Vorzug verdient und vielleicht im Verlauf des Unterrichts der Gedankenentwickelung des Schülers substituirt werden muss. Statt dessen werden seine eigenen Gedankenbewegungen, die zu dem Lehrgange nicht passen, zurückgedrängt und zurückgehalten, es wird dadurch dem Geiste des Zöglings ein grosser Zwang angethan, der den Keim des Willens bei ihm erstickt, und zuletzt gelangt er auf so bewusstlose Weise, wie es nur bei den Gewöhnungen der Regierung gestattet ist, zu Resultaten, die er nicht erwartet hat und durch die er überrascht wird, er erreicht sie wenigstens auf Wegen, die er nicht zu überschauen und nicht darzustellen vermag; denn kein Gedanke hat Zeit erhalten, sich festzusetzen und auszubreiten. Gewöhnlich fühlt das auch der Katechet selbst, und er verlangt deshalb gar keine zusammenfassende Darstellung von dem Schüler, sondern begnügt sich damit, das Resultat festzustellen und einzuprägen, das durch ein Drängen und Schieben des Schülers, durch ein widerliches Hin- und Herzerren der Gedanken, ganz besonders aber auch dadurch gewonnen wird, dass ihm vorgesagt, oder wie in den Mund gelegt worden ist, was er scheinbar selbst beigetragen hat. Gewöhnlich greift er nur mit einzelnen Worten oder der Wiedergabe feststehender, memorirter Grundsätze in die Gedankenentwickelung des Lehrers ein, oder schliesst damit dessen Scheinfragen ab, die überaus reich an Inhalt sind, aber freilich auch das Allerwichtigste und das Allerwesentlichste enthalten, was der Zögling selbst sagen und finden sollte. Oft ist es nur ein Ja oder Nein, das ihm abgenöthigt wird, das er aber gar leicht in völliger Gedankenlosigkeit ausspricht, wie es auch sonst geschieht, weshalb streng darauf zu halten ist, dass wenigstens der Inhalt des zu Bejahenden oder zu Verneinenden ausdrücklich noch hinzugefügt wird. Das Richtige ist hier: abgesehen von dem, was der Lehrer ausdrücklich und am besten, nachdem zuvor die Erwartung des Schülers darauf gespannt ist, selbst darzubieten, und abgesehen von

dem einzuhaltenden Lehrgang, den entweder der Schüler an die Hand gibt oder der Lehrer im Voraus mit dem Schüler zu verabreden hat, ist vorzugsweise formal zu leiten, durch ein: Weiter! durch ein ausdrucksvolles Und, Aber oder durch solche Wendungen, wie: es fehlt noch etwas, es muss noch etwas hinzukommen. Der Lehrer befleissige sich also eher eines Lakonismus, statt zu viel zu reden und durch Dazwischenreden in den Gedankengang des Schülers einzugreifen, wo dessen Thätigkeit dadurch leicht gehemmt und verwirrt würde. Sachliche Ueberleitung erst dann, wenn die formelle nicht ausreicht, aber dann auch so verständliche, bestimmte und zwingende, dass die Ueberleitung ohne Anticipation dessen, was der Schüler selbständig erkennen kann, gelingt, und den Begriffen des Schülers wirkliche Geburtshilfe geleistet wird. Es genügt vielleicht auch schon, wenn mit aller Bestimmtheit ein Mangel, ein Widerspruch, eine falsche Ansicht, ein unrichtiger Gedanke in dem Bisherigen hervorgehoben und nachgewiesen wird, damit das Rechte hinzugefügt oder an die Stelle gesetzt werde. Das ist jedoch nur die Aussenseite derjenigen besseren Methode, welche die Bildung des Willens durch den Unterricht im Auge hat, und das ist die Disputationsmethode, sie muss an die Stelle des blossen Docirens, des Katechisirens und anderer weiterhin zu verwerfender Methoden treten, auch an die Stelle einer Paraphrase, deren Material nach einer älteren Methode von Wort zu Wort in die Lectüre eingeschaltet wird, und an die Stelle einer grammatischen Zergliederung der Lectüre, wobei nach Subject, Prädicat u. s. w. gefragt wird, während der Zögling in den Gedankengang eindringen soll. Bei der Disputationsmethode müssen alle Resultate, welche gewonnen werden, aus gemeinsamer Ueberlegung und Discussion auf Grund der im Voraus gesteckten Ziele hervorgehen. Für diesen Zweck muss, wie schon gesagt, ein bestimmtes Ziel von Abschnitt zu Abschnitt aufgestellt werden. Ein solcher Abschnitt mag nun gross oder klein sein. Der Schüler hat sich immer über das Ganze des Abschnittes im Hinblick auf das Ziel auf einmal auszusprechen, wie unvollständig und mangelhaft es immerhin geschehen mag. Das sagt schon der Phantasie zu, die immer ein Ganzes zu umfassen und zu gestalten sucht, und um so mehr wird seine Anstrengung angefeuert. Bei seinen Auseinandersetzungen und Darstellungen darf er aber im Allgemeinen nicht unterbrochen werden, ausser durch einen Ausdruck der Verwunderung, durch einen Wink, durch eine kurze Hinweisung auf eine Einschaltung, Berichtigung, die zu wünschen wäre, und man muss sofort

von dem, was man im Sinne hat, absehen, wenn nicht gleich gelingt, was geschehen sollte. Nur wo Verwirrung eingetreten ist oder einzutreten droht, darf und muss der Zögling wirklich unterbrochen werden. Dann hat er aber auch seine Entwickelung und Darstellung noch einmal von vorn anzufangen. Der Lehrer darf auch nicht seine eigenen Erklärungen und Bemerkungen einschalten, oder die Bemerkungen anderer einschalten lassen in das, was der Zögling zu thun hat. Dieser soll also nicht etwa solche Bemerkungen in seine Auseinandersetzung aufnehmen und dann in seiner Weise fortfahren. So geräth seine Gedankenarbeit nur zu leicht ins Stocken oder in Verwirrung, und er muss sie doch immer vorerst zu einem Abschluss bringen, wie es ihm nach Massgabe des Zieles nothwendig scheint. Nachdem aber dieser vorläufige Abschluss erreicht ist, so muss, vor allem von Seiten seiner Mitschüler auf bestimmte Puncte hingewiesen werden als auf solche, die der Ergänzung oder Verbesserung, der näheren Erklärung oder besserer Beleuchtung bedürftig sind. Darüber muss eine Disputation veranlasst werden. Ein Jeder bringt da selbstthätig herbei, was er als nothwendig ansieht zum Aufbau oder zur Widerlegung. Alle wägen das mannigfaltige Material denkend ab und ordnen es. So kommen die Resultate zu Stande, und indem sie in einer Totalauffassung zusammengestellt werden, die an die Stelle der an die Spitze gestellten zufälligen Totalauffassung tritt, die aber im Verhältniss dazu eine geläuterte, erweiterte und für den gegenwärtigen Standpunct definitiv giltige ist, wird das Ziel durch gemeinsame Anstrengung erreicht, und die Betrachtung über den Abschnitt abgeschlossen. Der Gang derselben lässt sich freilich im Voraus nicht festsetzen, sondern nur ihr logischer Gedankeninhalt sammt den logischen Voraussetzungen für das zu erreichende Resultat, und die individuelle Gestaltung der Totalauffassung bleibt auch einem jeden Schüler überlassen, der eine mag eine blos andeutende, Einzelnes nur streifend berührende, ein anderer eine ausführliche, farbenreiche Darstellung wählen.

Ohne die Disputationsmethode kommt es bei dem Zögling gar leicht dahin, dass er selbst kein Bewusstsein von dem hat, was er wirklich weiss und kann. Vom Willen ist er dann so weit als nur möglich entfernt; denn der Wille ist immer ein bewusster Zustand. Der Zögling kann dann auch durch den Unterricht nicht die Zuversicht und das Selbstvertrauen gewinnen, die den Willen und Charakter auszeichnen, und aus einem unpädagogischen Unterricht gehen ganz gewöhnlich zaghafte, ängstliche, sich selbst

nichts zutrauende Schüler hervor, weil er ihre Kraft nicht an einem Arbeiten nach Zielen erstarken liess. Die Ziele geben ferner dem Unterricht, wie dem Willen, eine stets vorwärts drängende Bewegung, und auch den Zögling darf beim Unterricht nicht das drückende Gefühl des Stillstandes, geschweige des Rückganges überkommen. Er muss immer das Bewusstsein haben, dass er sich im Vorwärtsschreiten befindet, und darin darf er auch nicht durch die Repetition schon gewonnener Resultate und durch die sorgfältige und gründliche Correctur der schon gelösten Aufgaben gestört werden, wie unerlässlich nothwendig auch beides vielfach ist. Alles dergleichen muss deshalb in den fortschreitenden Unterricht eingeschaltet werden und eine deutliche Beziehung zu demselben haben. Zunächst ist die Repetition und die Correctur an das neue schon vorschwebende Ziel anzuschliessen. Wir haben vorher, muss es heissen, ehe wir zum Neuen übergehen können, noch etwas abzumachen, was sich auf das Frühere bezieht, und wenn der Zögling, der das Neue schon kennt oder wenigstens erwartet, vielleicht selbst zuerst auf das Frühere und die damit in Verbindung zu setzende Repetition und Correctur hinweist, so muss doch zuvörderst das neue Ziel entweder hingestellt oder wenn es schon gestellt ist, wenigstens höher in das Bewusstsein des Zöglings gehoben werden. Freilich, muss es dann weiter heissen, können wir gar nicht wirklich fortschreiten, wenn sich das Frühere nicht ganz befestigt hat, und wenn es nicht vollkommen rein durchgebildet ist. Darum wird auch zuerst das Frühere in aller Gründlichkeit abgemacht, und beim weiteren Fortschreiten muss dann wirklich in dem Zögling das Bewusstsein lebendig sein oder lebendig gemacht werden, wie viel die Befestigung und fehlerfreie Durchbildung des Früheren zu raschem und sicherem Fortschreiten beiträgt. Das Verweilen bei dem Früheren darf aber, wenn alles richtig verläuft, nicht die Folge haben, dass der Zögling darüber das neue Ziel selbst vergisst. Er muss vielmehr nach Absolvirung des Früheren noch im Stande sein, das neue Ziel zu wiederholen. Durch das vorläufige Zurückdrängen desselben muss sogar die ihm beiwohnende Kraft gewachsen sein, mit um so grösserer Energie muss sich der Zögling an die Gedanken und an das Streben, die durch das neue Ziel vorgezeichnet sind, hingeben, und selbst wenn es in einer Stunde nicht vollständig erreicht wird, darf er es nicht aus dem Gedächtniss verlieren, sondern muss es nach Analogie des Willensstrebens festhalten. Denn aller Wille ist beharrlich, er ist kein flüchtiges Begehren. Was er daher einmal als wünschens-

und erstrebenswerth gedacht hat, gibt er nicht auf, wenn Hemmungen und Unterbrechungen des Strebens eintreten. Nur um so kräftiger bemüht er sich darum, bis es in seinen Besitz gelangt ist. Darum erinnert sich auch der Zögling in der nächsten Stunde an das noch nicht völlig erreichte Ziel, wenn es ihn einmal lebhaft beschäftigt hat, und er kehrt mit neuem Eifer dazu zurück, damit es nunmehr vollständig erreicht werde. Er wiederholt folglich zunächst das Ziel, aber mit der Modification, die durch den inzwischen eingetretenen Fortschritt des Unterrichts bedingt ist. Was von dem ursprünglichen Ziel noch im Rückstande geblieben ist, wird jetzt bei dem Zögling als neues Ziel in die Mitte des Bewusstseins gestellt, das damit zugleich in das Verhältniss des Theilzieles zu einem grösseren Ganzen, dem vorangestellten Gesammtziele, tritt. Dem Willen genügt es in der That nicht, wenn seine Zwecke blos theilweise sich erfüllen. Es müssen alle Theile herausgearbeitet werden, die den Begriff des Ganzen ausmachen.

Der Unterricht soll aber nicht blos dadurch eine Schule des Willens werden, dass er den Zögling an Arbeiten für Ziele erstarken und ihn dadurch die Zuversicht des Willens erlangen lässt. Der Wille legt ja zweitens auch dem, worauf er gerichtet ist, einen Werth bei. Er zieht es anderem vor, um des Werthes willen will er es gerade, und wenn er mit seinen Gegenständen beschäftigt ist, empfindet er ein Wohlgefühl, das sich dann selbst auf das erstreckt, was Anstrengung verursacht und deshalb an sich eine Last ist — vorausgesetzt nur, dass die Anstrengung als nothwendig erscheint, um sich vollständig in den Besitz dessen zu setzen, woran der Werth haftet. Ein solches Wohlgefühl muss nun auch der Zögling am Unterricht empfinden, wenn sich sein Geistes- und Gemüthszustand dem Willen annähern soll, und er muss das Wohlgefallen durch lebhafte Theilnahme am Unterricht, durch freiwilliges Sichmelden zu dem, was dabei zu thun ist, durch ein so viel als möglich unausgesetztes Fixiren des Lehrers zu erkennen geben. Es ist folglich gewiss kein pädagogischer, Willen bildender Unterricht vorhanden, wenn es in einer Classe an Frische und Leben mangelt, wenn der Zögling sich gleichgiltig verhält gegen das, was ihm dargeboten wird, wenn es ihm vielleicht sogar aufgedrängt werden muss. An dem rechten Geistesleben und an dem Wohlgefallen, von dem jenes immer begleitet ist, wird es aber schon dann nicht fehlen, wenn der Unterricht im Individuellen wurzelt, wenn er das Ferne an das Bekannte, das Heimathkundliche und die gegebenen Umgangs-

verhältnisse sorgfältig anknüpft und darauf zurückbezieht, wenn er die rohen Gesammtvorstellungen des Individuums, sei es auf dem Gebiete des Umgangs, sei es auf dem der Erfahrung, durch Zerlegen in für sich klar zu machende Theilvorstellungen und durch geordnetes Wiederzusammenfügen derselben zu einem deutlichen Ganzen in Anschauungen verwandelt, wenn er das Begriffliche sorgfältig ableitet, sammelt und ordnet, wenn er im Gebrauch des Begrifflichen fleissig übt, ja das Wissen gar nicht weiter reichen lässt, als der Gebrauch reicht, der das Können, die Fertigkeit, erst vollendet. An dem Wohlgefallen, das zu allem Wollen gehört und das deshalb auch dem Unterricht nicht fremd bleiben darf, wird es diesem ferner dann nicht fehlen, wenn er in echt wissenschaftlichem, künstlerischem Geiste gegeben wird, der selbst von innigem, echtem Wohlgefühl durchdrungen ist und dessen Wohlgefühl sich dann sympathetisch fortpflanzt, wenn Formelles und Sprachliches durchweg im Sachlichen und in sachlichen Zusammenhängen begründet ist, kurz, wenn solche psychologische Bedingungen erfüllt werden, wie wir sie weiterhin noch näher nachweisen wollen, und zwar wenn sie nicht verwirrend wirken, sondern durch den Tact mit Sicherheit vereinigt sind.

Den Willen zeichnet aber drittens ausser dem Ziele, das ihm vorschwebt und ihn vorwärts drängt, nicht blos das Wohlgefallen für das aus, was er will, sondern es kommt noch, wenn gewisse Puncte erreicht sind, ein Weiterstreben von da aus hinzu. Er ist ja kein Zustand der Ruhe, wie das Gefühl, sondern ein Zustand der Bewegung, und er begnügt sich deshalb nicht mit dem, was er schon besitzt und in sich trägt, er bleibt nicht dabei stehen, sondern strebt darüber hinaus. Eine solche Expansionskraft, ein solches selbstthätiges Weiterstreben muss durch den Unterricht auch in die Geistesthätigkeit des Zöglings kommen, wenn dadurch sein Wille gebildet werden soll. Darum nicht ein todtes, lebloses Wissen, das gar nicht zum Können, zur Fertigkeit durchgebildet, das gar nicht in den Gebrauch übergeführt, das gar nicht zu Bekanntem in Beziehung gesetzt und nicht in neue Gedankenverbindungen gebracht wird. Kein fortgesetzter Druck durch blos mechanische Uebung, durch ewig gleichförmige Wiederholung, durch die Nothwendigkeit gehäufter und weit ausgedehnter Correcturen, die bei Aelterem festhalten. Vielmehr überall eine anregende, geistvolle Behandlung des Stoffes, die nicht nur die Langeweile fern hält, sondern auch bei dem Zögling den Geist weckt und das Weiterstreben seines Geistes

hervorruft. Er darf nicht, wie in einer Vorlesung oder bei einer Rede, schweigend oder staunend hinnehmen, was ihm dargeboten wird, er darf nicht blos gedankenlos, ja nicht einmal blos pflichtmässig thun, was von ihm verlangt wird. Er muss durch seine eigene Ueberlegung in die Gedankenentwickelung des Unterrichts selbstthätig eingreifen, er muss Fragen und Probleme aufstellen, die sein weiter vordringendes Nachdenken bekunden, er muss sich wenigstens immer versuchen, wie es auch der Wille thut, selbst wenn er nicht zu einer gelingenden That vorzudringen vermag, er muss das Gelernte zu erweitern, anders darzustellen, anderes darnach zu bestimmen suchen, er mag es auch einmal anders und besser wissen wollen, ja er mag selbst Zweifel äussern. Seine Beschäftigung mit dem Gegenstande darf sich ferner nicht auf die Lehrstunde und die der häuslichen Arbeit bestimmte Zeit beschränken, sie muss in seine freien Beschäftigungen, in seine Unterhaltungen mit Freunden und Bekannten hineinreichen. Er muss überall bestrebt sein, das Gelernte festzuhalten, es noch von anderen Seiten zu betrachten, von ihm auch über sein ursprüngliches Gebiet hinaus Gebrauch zu machen und es weiter zu bilden. Kurz, in den durch den Unterricht erzeugten Vorstellungsreihen und Vorstellungsmassen muss Bewegung herrschen. Dazu wird es freilich nicht leicht kommen, wenn schon das erste Wisssen gar zu dürftig ist, wenn es des inneren Zusammenhanges entbehrt, wenn es nicht nach Begriffen durchgebildet ist, denen anderes untergeordnet werden kann, wenn nicht wenigstens Musterbeispiele, Muster von Pflanzen, Mineralien vorschweben, womit anderes verglichen, woran anderes gemessen werden kann, oder wenn das Wissen gar nicht in ein Können, in eine Fertigkeit übergeführt ist, wovon dann Anwendungen zu machen sind. Solche Voraussetzungen muss die Kunst des Unterrichts folglich schaffen. Sonst ist an ein Fortwirken des Unterrichts, das den erwachenden Willen anzeigt, nicht zu denken.

Zu diesem Fortwirken muss endlich viertens bei der durch den Unterricht zu erzeugenden Geistesthätigkeit ein ähnliches Uebergewicht über andere Geistesthätigkeiten hinzukommen, wie es den Willen auszeichnet. Dieser tritt ja auch mit einem Uebergewicht vor allen anderen Geistesthätigkeiten hervor, ja er sucht eine Herrschaft im Inneren auszuüben. Er sucht sich alles zu unterwerfen, was sonst auf dem Boden der Seele vorhanden ist, Gedanken, Gefühle, Strebungen, Phantasieen und alle anderen Geisteskräfte. Sie sollen in seinen Dienst treten und für seine

Zwecke zusammenwirken. Ein solches Uebergewicht sollen also die Geisteskräfte des Zöglings erlangen, die durch einen den Willen bildenden Unterricht erzeugt werden. So beherrschend müssen sie in seinem Inneren auftreten, namentlich im Verhältniss zu allen Resultaten seines Umgangs und seiner Erfahrung. Dazu gehören freilich starke, kräftige Vorstellungen, wie sie schon bei zu leisem Sprechen, vollends durch einen schläfrigen, langweiligen Unterricht nicht entstehen können. Zu kräftigen Vorstellungen gehört ferner Klarheit; denn was nicht bestimmt und klar gedacht werden kann, ist weder stark noch kann es stark werden. Und eine jede Kraft bedarf einer bestimmten Zeit, um eine bestimmte Wirkung hervorbringen zu können. Daher müssen die auf den einzelnen Gegenstand bezüglichen Vorstellungen auch hinreichend lange bei dem Zögling wirken, sie müssen ihn hinreichend lange beschäftigen, sie dürfen ihn nicht blos, wie im Fluge, streifen, um stark genug zu sein. Die Vorstellungen müssen alsdann durch häufige, zweckmässige Wiederholung, durch vielfache, weit reichende Verbindungen noch mehr verstärkt werden. Nichts darf man folglich blos berühren, oder nur beiläufig erwähnen, nichts darf nur nothdürftig, geschweige blos so aufgefasst sein, dass es bei der Reproduction immer noch der Nachhilfe, der Nachbesserung bedarf. Nirgends dürfen die Verschmelzungen zu dürftig sein. Alles, was der Unterricht verlangt, muss vielmehr dahin gebracht werden, dass es immer zuletzt fliessend, ohne Stocken, ohne Verwirrung von Statten geht. So lange das nicht bei jedem Schüler in einer Classe erreicht ist, darf an ein Fortschreiten nicht gedacht werden. Es darf aber auch nicht vereinzelt bleiben, nichts, was in einem festen Zusammenhang stehen soll, darf vereinzelt eingeprägt werden, also z. B. blos durch Wiederholung desselben Wortes, desselben Satzes, ohne Zusammenhang mit solchen Gedanken, die sich der Zögling schon sicher angeeignet hat. So können die Vorstellungen keinen Halt in der Seele gewinnen, aber auch dann nicht, wenn blos rohe Gedankenmassen angehäuft werden, z. B. durch eine Menge von Einzelfragen über etwas, was im Zusammenhang steht und in solchem Zusammenhang von dem Zögling angeeignet und dargestellt werden soll. Es mag immerhin nothwendig sein, wie es z. B. bei einem geschichtlichen, naturkundlichen Stoff wirklich der Fall ist, dass vor einer zusammenhängenden Darstellung alles einzeln mit dem Schüler durchgesprochen wird, und zwar so, dass das, was er sich selbst sagen, oder was er erschliessen, errathen kann, genau abgesondert wird von den ein-

zelnen, scharf abgegrenzten, stark hervortretenden Puncten, die ausdrücklich gegeben werden. Aber der zusammenhängende Faden der Geschichte ist doch bei all solcher Einzelbesprechung immer fest zu halten, durch alle noch so sehr in das Einzelne eindringende Detailbetrachtung darf er nicht abreissen oder verloren gehen, damit die vom Schüler selbst auszuführende Verschmelzung zum Ganzen einer zusammenhängenden, lebensfrischen und warmen oder doch anschaulichen Darstellung zuverlässig rasch und leicht genug gelinge. Ja selbst für das, was an und für sich nicht in innerem, nothwendigem Zusammenhang steht, z. B. für das Sprachlich-Formelle, was nur der Lectüre als Mittel der Darstellung dient, selbst dafür müssen künstliche Zusammenhänge geschaffen werden. Bei den Ausgangspuncten müssen grammatische, stilistische Gedankenfäden angeknüpft werden, die dann regelmässig fortzuführen sind, und was, vom Standpunct der sprachlichen Theorie aus angesehen, in bunten, verworrenen Massen durch das Bedürfniss der sprachlichen Darstellung zusammengebracht scheint, das muss vertheilt werden an die verschiedenen Seiten und Theile der Unterrichtsthätigkeit, damit wenigstens eine künstliche Gliederung und Ordnung entstehe. Nur so ist es möglich, dass der Unterricht Vorstellungen erzeugt, die ein Gewicht und Uebergewicht in der Seele gewinnen, wie es bei der Bildung des Willens nothwendig ist. Alles Einzelne und Mannigfaltige muss dabei in Gruppen und Reihen geordnet, und die Gruppen und Reihen müssen wieder verwebt werden. Was schon an sich ein grösseres Ganze bildet, muss allerdings nach Abtheilungen und Abschnitten zerlegt und jedes der Art muss für sich durchgebildet werden; erst dann gewinnt es in einem grösseren Ganzen seine volle Stärke. Aber aus den einzelnen Abtheilungen und Abschnitten müssen die Ganzen selbst immer reconstruirt werden, damit sie mit voller Kraft in die Gedankenentwickelung des Zöglings eingreifen können, ganz ebenso wie Anschauungen aus rohen Gesammtvorstellungen herausgebildet werden sollen. Nichts darf blos durchgesprochen und abgefragt werden, alles, was zum Unterricht gehört, ist vom Zögling auch noch zu einer Gesammtauffassung zusammenzuordnen, und was so durchgebildet und zusammengeordnet worden ist, muss auch fortan stets beisammen bleiben, damit es immer mit dem rechten Nachdruck wirke. Es darf nicht etwa wieder zertheilt und in seine Elemente aufgelöst werden, z. B. durch Abfragen. Es darf nicht noch einmal aus den Elementen zusammengesetzt werden. Selbst wenn sich nachträglich darin Mängel

zeigen sollten, so ist doch immer nur der schon geschilderte Uebergang herzustellen, der Uebergang von einer mangelhaften und fehlerhaften Totalauffassung zu einer so geläuterten, erweiterten und berichtigten, wie sie der gegenwärtige Standpunct des Zöglings gestattet. In solchen Totalauffassungen gibt sich das Uebergewicht kund, das allen Unterrichtsproducten gesichert und bleibend erhalten werden muss; auch jedes echte Wollen ist ja ein bleibender, obwohl noch gar sehr bildungsfähiger und in die mannichfaltigsten Gestaltungen eingehender Bestandtheil in der Construction des Inneren. Wie in den Totalauffassungen, so liegt endlich auch das zum Wollen hinleitende Uebergewicht der Geisteszustände in allem aus einem echten Abstractionsprocess hervorgegangenen Begrifflichen, Systematischen, wonach anderes bestimmt und appercipirt wird. Auf solche Weise müssen starke, wohlverbundene und bleibende Vorstellungsmassen ausgebildet werden, wenn aus dem Unterricht nicht blos ein Wissen, sondern zugleich ein Wollen hervorgehen soll. Dann werden auch bedeutende und dauernde Gesammtwirkungen bei dem Unterricht entstehen, wie sie der Wille auf jedem seiner Gebiete hervorbringt; alles, was bei einem Menschen eine bedeutende Gesammtwirkung haben soll, muss ja auf dem Willen beruhen, allerdings auf dem persönlichen Willen. Wenn dann im Unterricht mit solchen Gesammtwirkungen sich noch eine lebhafte und dauernde Gesammtempfindung dafür verbindet, und wenn daraus sich ein selbstthätiges Fortwirken und Weiterstreben entwickelt, und wenn überdies alle Thätigkeit, die innerhalb der starken, bleibenden Vorstellungsmassen zu Stande kommt oder von da aus angeregt wird, immer bestimmten Zielen zustrebt und mit innigem Wohlgefallen an dem Thun als solchem verbunden ist, so ist das Höchste erreicht, was nach der Seite des Willens durch den Unterricht zu erreichen ist.

Ein Geisteszustand aber, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen ausser dem Willen überlegen ist und uns ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt und zu unausgesetztem, selbstthätigem Fortschreiten immer neuen und höheren Zielen entgegen antreibt, heisst Interesse, es ist der Keim und die Wurzel alles Willens, und ein Unterricht ohne solches Interesse ist kein pädagogischer Unterricht; denn nur durch dieses Interesse wirkt er auf den Willen. Das Interesse bildet aber überall den nothwendigen Uebergang zum Wollen, und wer nicht zuvor in einer Sphäre des Geistes ein lebhaftes, inniges und tiefes Interesse empfunden hat, der geht auch in dieser Sphäre nicht zum Wollen über. Diese Vorbedingung für das Wollen

lässt sich nun durch einen guten, methodisch eingerichteten Unterricht auf allen seinen Gebieten immer mit Sicherheit erreichen. Das lässt sich schon nach den uns bekannten allgemeinen psychologischen Grundsätzen erwarten und wird weiterhin auch durch unsere speciellen Nachweisungen seine Bestätigung finden. Gerade darauf, darauf also, dass in jedem Unterrichtsgebiete der Anfang des Willens methodisch erzeugt werden kann, beruht auch das Uebergewicht einer Erziehung durch den Unterricht über alle sonstige Erziehung, namentlich über alle Familienerziehung; denn hier reicht die Kunst der Erziehung nur selten oder nie so weit, wenn auch die Dauer der Wirksamkeit länger ist. Die Familienerziehung behält freilich ihre durch nichts zu erschütternde Bedeutung durch ihren Einfluss auf die Individualität, die ja zuletzt auch über den Gesammterfolg der Erziehung entscheidet. Was aber die Erziehung für die Individualität selbst leistet, und was sie über die Individualität hinaus vermag, ist vorzugsweise oder sollte doch vorzugsweise das Werk und das Verdienst einer Erziehung durch den Unterricht sein, also namentlich das Werk und das Verdienst des Schulunterrichts, und nicht mit Unrecht schätzt man schon gegenwärtig den Fortschritt der Erziehung nach den Fortschritten des Unterrichtswesens, obwohl die Methodik des Unterrichts noch so weit zurücksteht. Im Verhältniss zu einem methodischen Unterricht darf man folglich nicht die bewusstlosen Wirkungen der Autorität und Anhänglichkeit, der Umgebung und Sitte überschätzen, so wichtig sie als Grundlagen sind. Ja man darf sich bei der Erziehung nicht einmal auf die Wirkungen des Schullebens vorzugsweise verlassen, so werthvoll, ja so nothwendig diese Seite der Charakterbildung für den Abschluss der Erziehung ist. Am allerwenigsten darf man einen erziehenden Einfluss vorzugsweise von blossen Gefühls- und Affectserregungen erwarten, z. B. von ergreifenden und erschütternden Ermahnungen, ja nicht einmal von plötzlich gefassten, also nicht aus reifer Ueberlegung hervorgegangen und nicht durch eine reiche Lebenserfahrung zur Reife gebrachten Willensentschlüssen und Vorsätzen, von denen man mit Recht gesagt hat, dass sie auch den Weg zur Hölle pflastern, also auf der Bahn zum Bösen liegen können. Solche Gemüthszustände sind in der That ihrer Natur nach für sich allein immer nur flüchtig und vergänglich, und hinterlassen keine bleibenden Spuren im Geiste, geschweige im Charakter. In Wahrheit muss alle Charakterbildung, alle Hebung und Besserung von einer Veränderung und Umgestaltung des Gedankenkreises

durch den Unterricht ausgehen. Hat einmal ein Mensch andere Gedanken angenommen und sind diese hinreichend ausgebildet, wohnt ihnen das rechte Wohlgefühl für alles ihnen Entsprechende bei, sind sie so regsam, dass aus ihnen ein Fort- und Weiterstreben immer neuen und höheren Zielen entgegen entspringt, so werden dadurch auch seine Gesinnungen und Handlungen entsprechend determinirt.

Bei der Erziehung handelt es sich indess nicht blos um die Bildung des Willens durch den Unterricht, sondern auch um die Bildung eines absolut werthvollen, eines sittlich-religiösen Willens, und das führt uns zum folgenden Paragraphen hinüber.

§ 20.

Bildung des sittlich-religiösen Willens durch den Unterricht.

Nicht blos irgend einen Willen soll der Zögling durch den Unterricht annehmen, deuteten wir schon an, sondern einen solchen, der einen inneren, allgemein giltigen und nothwendigen Werth hat. Das kann aber nur dadurch geschehen, wie wir wissen, dass er sich dem Urtheil über die idealen Willensverhältnisse und den daraus abgeleiteten Grundsätzen unterwirft. Eben deshalb ist hier das Erste, er muss einsehen, dass es solche Willensverhältnisse gibt, die einen ewigen, allgemein gültigen und nothwendigen Werth in sich tragen, und diese Einsicht muss er durch seine eigenen Urtheile aussprechen. Sie müssen ihn durch ihre Evidenz zwingen, sie müssen durch ihre Klarheit und seine vollkommene Einsicht ihm lieb werden. Seiner Einsicht darf daher nicht die Autorität der Bibel, des Katechismus, des Gesangbuches, die Autorität der Volksmeinung, eines einzelnen Dichters oder Denkers vorangestellt werden. An eine rein autoritative Methode (v. Zezschwitz), vollends mit ihren ganz unpsychologischen Anhängen, ist gar nicht zu denken. Ein auf Autorität ruhender Ausspruch mag wohl zur Verstärkung der eigenen Einsicht hinzukommen, und seine classische, das eigene Bewusstsein des Zöglings nicht überragende Form macht ihn ganz besonders dazu geschickt, dass er ein Mittelpunct für seine Grundsätze wird; die Schönheit oder Hoheit der Form gewinnt sein Gemüth am gewissesten ganz unwillkürlich dafür. Aber zuvor muss der Zögling in seiner eigenen inneren Erfahrung die rechte Beur-

theilung des Werthes oder Unwerthes einer Gesinnung und Handlungsweise aufgefunden und ausgesprochen haben. Sie lässt sich nicht wie eine Richtschnur der Regierung, der Sitte, nachahmen (sonst wäre auch legales Handeln schon sittliches Handeln), sie muss frei erzeugt werden. Geschweige, dass das bezeichnende Wort für die besondere Art des Schönen und Guten, wenn es dem Zögling unbekannt sein sollte, von dem Lehrer früher in die Betrachtung eingemischt werden dürfte, als bis jener das Verhältniss selbst seinem Inhalte nach dargelegt hat. Eingemischt und zwar wie beiläufig eingemischt muss aber das Wort werden, damit es durch Nachahmung in den Sprachgebrauch des Zöglings übergehe, und erst wenn das geschehen ist, kann auch eine Definition gefordert werden. Würde das Wort früher auftreten, so wäre es für den Zögling ein leeres Wort, er gewänne dadurch höchstens eine fremde Ansicht, nicht eine eigene Einsicht, nicht ein eigenes Gefühl, und er würde dadurch noch obendrein in einen unwahren Zustand versetzt, wobei er sogar lernte, es mit der Wahrheit nicht genau zu nehmen. Er darf auch nicht blos bei dem Pflichtgebot des Staatsgesetzes oder des Gewissens stehen bleiben. Er muss nicht blos sollen. Er muss immer zugleich erkennen oder an einer wirklichen oder gedachten Persönlichkeit, die einen idealen Gehalt in sich trägt, eine Anschauung davon gewinnen, wie wohlgefällig eine solche Denkweise ist und wie hässlich und abstossend ihr Gegentheil. Und es muss eine wirklich ideale Sinnesweise geweckt und gepflegt werden. Es darf sich nichts von einer eudämonistischen, materialistischen Gesinnung einmischen. Auch Bibel, Katechismus und Gesangbuch, vollends unsere Profan-Classiker sind nicht frei davon. Hat sich doch die Wissenschaft selbst sehr spät davon befreit. Hier muss deshalb die Erziehung wachsam sein, dass sich die Werthbestimmungen, z. B. auch über die Güter, richtig ausbilden. Glücklicher Weise füllt ein wirklich idealer Zweck, der einmal ins Auge gefasst ist, das Gemüth ganz aus, er lässt Gedanken an Wohlbefinden und Genuss, die ihn entfremden könnten, gar nicht mehr aufkommen, und er fesselt zugleich das Gemüth für immer. So weit aber der Zögling über eine falsche Denkweise sich noch nicht erhoben hat, so lange sie noch auf ihn einen verlockenden Reiz ausübt, oder wenigstens seine Phantasie verderben kann, muss jedes Bild, jeder Zug, der davon afficirt ist, seinen Blicken mit aller Vorsicht entzogen, späterhin müssen sie mit gleicher Sorgfalt corrigirt, und sie dürfen nicht als selbstverständlich oder auch nur mit Gleichgiltigkeit hingenommen werden.

Der Schüler darf sich z. B. nicht an die Denkweise der Römer fremden Völkern gegenüber gewöhnen, wie sie schon bei Cäsar hervortritt. Dass solche verwerfliche Züge bei einem Schriftsteller vorkommen, der einen so grossen Einfluss auf das Gemüth gewinnen kann und gewinnen soll, macht sie nur um so gefährlicher, mögen sie immerhin dazu beitragen, dass er um so gewisser den Eindruck der Naturwahrheit hervorbringt; denn die Wirklichkeit der Welt stellt ja gewöhnlich genug das Niedrige neben das Würdige. Bei der im Unterricht herrschenden Beurtheilungsweise dürfen dem Schüler auch nicht Rücksichten auf Strafe oder Gemüthsruhe, auf ein gesichertes oder friedliches, von Stürmen und Anstrengungen freies Leben, auf Auszeichnung, Ehre oder andere wirkliche oder scheinbare Güter den eigenen Blick für das Rechte und Gute verdunkeln oder von der unmittelbaren Hingebung daran abziehen. Leichtfertige Entschuldigung oder Aufstellung von Ausnahmefällen, wo Allgemeingiltiges und Nothwendiges vorliegt, casuistische Entscheidungen oder Entscheidungen nach Opportunitätsrücksichten müssen energisch bekämpft werden, Recht, Gesetz, Billigkeit müssen vor allem überall als etwas Unumstössliches gelten.

Natürlich darf die Schule nicht selbst Forderungen und Gesetze aufstellen, bei denen die Uebertretung vorausgesetzt, ja die wirkliche Uebertretung innerhalb gewisser Grenzen zugelassen und ignorirt wird. Ebenso wenig darf die Schule durch Censur, Versetzung, Rangordnung, Examen, durch falsche Ermunterungen und Anreize zu mittelbarer, d. i. blos um gewisser Güter willen erfolgender Hingebung an den Unterricht veranlassen oder verleiten. Wer sich einmal daran gewöhnt hat, kann die rechte Hingebung an sittliches Streben nur sehr schwer noch erwerben, sondern nur die Worte, die davon gebraucht werden, und überhaupt einen seine wahre Gesinnung verbergenden äusseren Schein. Der Zögling muss sich aber die optimistische, sittlich-religiöse Ueberzeugung aneignen: Güter, die um der höchsten Zwecke willen nothwendig sind, worin sie auch bestehen mögen, sie fallen dem Menschen immer von selbst zu, wenn die rechte Art des Strebens in ihm lebendig ist. Um sie braucht man sich daher gar nicht besonders, geschweige in ängstlicher Sorge, zu bemühen, und die Wahrheit der Ueberzeugung muss sich ihm schon in seinem Schulleben durch die allerbestimmtesten Erfahrungen bestätigen; er darf daher nicht statt dessen wahrnehmen, dass die Schule einer entgegengesetzten Maxime huldigt, ja ihn selbst durch eitle Vorspiegelungen zu ihr herüberziehen möchte. Er muss in

Wahrheit vorwärts kommen, den Anforderungen genügen, den Beifall Anderer gewinnen, ohne sich darum besonders zu bemühen; es geschieht das alles blos deshalb, weil der rechte Geist bei ihm vorhanden ist. Der Erfolg wird ihm ungesucht zu Theil, während er damit beschäftigt ist, dem Zuge des reinen, unmittelbaren Interesse rückhaltlos zu folgen. Er darf folglich nicht dazu angehalten werden, es Anderen gleichthun oder ihnen zuvorkommen zu wollen. Die Vergleichung mit Anderen muss ihm ganz fremd bleiben. Der natürliche Wetteifer, der sich in einer Schulgemeinschaft entzündet, der sogar gewisse Ehrenpuncte in Bezug auf das Wissen und Können eines Jeden anerkennt und alle Glieder mit fortzieht, der als ein unwillkürlicher, unbewusster Antrieb in der That sehr fördernd wirkt, und der Schule einen grossen Vorzug vor der Einzelerziehung sichert, er darf nicht durch falsche, mit Absicht angewendete Reizmittel gesteigert werden. Denn die Idealität der Gesinnung fordert vor allem Freiheit von Begierden, selbst das rechte, nachhaltige Wollen geht nicht aus einem Begehren, sondern aus reinem, unmittelbarem Interesse hervor, und der frühen Jugend muss gar sehr als ein Gegengewicht gegen alle Ueberhebung eingeprägt werden, dass es in diesem Alter zwar schon grosse Unterschiede unter den Einzelnen gibt, dass aber doch im Ganzen ein Jeder so ziemlich denselben Gesammtwerth besitzt. Denn die glänzendsten Vorzüge gleichen sich durchgehends wegen des Mangels an Einheit im Inneren durch Mängel und Schattenseiten in anderen Sphären aus. Um das einzusehen, dazu gehört freilich, dass man Moralisches wenigstens so viel gelten lässt, als Intellectuelles, und Intellectuelles der einen Art so viel wie das einer anderen Art. Im Hinblick auf jenes Gleichmass sollte daher ein Jeder, statt sich an Anderen zu messen, um so mehr die Aufforderung in sich selbst empfinden, nur dafür zu sorgen, dass er seinem eigenen Masse vollkommen gerecht werde, und das leiste, was er zu leisten vermag. Was mich vor Anderen auszeichnet, ist ja für mich als solchen vielleicht gar keine wahre Auszeichnung. Ich kann doch hinter dem zurückbleiben, was ich leisten sollte und was von mir erwartet werden muss. Ohnehin gilt Ehre, Auszeichnung immer nur der Person in der Mitte der Gemeinschaft. Aber bei weitem nicht alles, was der Schüler zu leisten vermag, ist als ein Ausdruck seiner Persönlichkeit anzusehen und hat persönlichen Werth. In so weit verdient es also auch keine Ehre. Oder sollte nicht doch aus Rücksicht auf die Verbindung der Schule mit der Familie und aus Rücksicht auf den gemeinschaftlichen Unterricht

eine andere Praxis beobachtet werden, als sie aus unseren Grundsätzen folgt? Gewiss müssen diejenigen, die gemeinsam unterrichtet werden sollen, ein gewisses Gleichmass des Wissens und Könnens, eine gleichartige Assimilationsweise besitzen, wenn Hemmungen und Störungen in der gemeinsamen Thätigkeit vermieden werden sollen, und die Familien, mit denen die Schule bei der Erziehung zusammenzuwirken hat, müssen auch Kenntniss haben von den Vorzügen und Mängeln, von den Fort- und Rückschritten ihrer Angehörigen. Das Letztere muss aber durchaus der privaten Verständigung vorbehalten bleiben, und bei Censuren und Versetzungen darf es sich nur darum handeln, dass die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einer Classe ausgedrückt wird, nicht aber darum, ob der eine eine höhere, der andere eine niedere Rangstufe einnimmt. Es mögen immerhin wirkliche Unterschiede unter den Schülern vorkommen. Sie drängen sich schon zur Genüge einem jeden selbst auf und er schätzt sie gewöhnlich viel richtiger, als der Lehrer. Für Versetzung und Censur dürfen sie aber gar nicht weiter in Betracht kommen, als zur Vertheilung der Schüler nach Classen nothwendig ist. Am allerwenigsten dürfen sie nach einseitigen, beschränkten, den Werth der Person gar nicht ausdrückenden Massstäben beurtheilt werden, und innerhalb der Classe ist durchaus für ein gleichmässiges Fortschreiten aller zu sorgen, wenn auch der eine bald hier, bald da vorauszugehen, der andere blos nachzufolgen pflegt. Wo sich schroffe Unterschiede in den Gesammtleistungen ausbilden, wo die einen, vielleicht bei schon vorhandenem guten Willen, sogar zurückbleiben, während die anderen voraneilen, da sind immer grosse Verschuldungen der Schule vorausgegangen, die die Jugend sogar in ihrer sittlichen Bildung schädigen.

Der Zögling kann aber auch durch die Art des Unterrichts selbst an geistiger und physischer Kraft Schaden leiden. Er kann an seinem individuellen Streben durch Nichtberücksichtigung oder Zurückdrängung desselben leiden, er kann an seinem Muth, seiner Gewandtheit und Productivität leiden, unter allem Lernen und Arbeiten kann er an geistigem Leben, an Freudigkeit und so an Munterkeit verlieren, obwohl gerade Frohsinn der frühen Jugend so natürlich ist. Sittlichkeit ist aber vor allem Kraft und Leben, und diese dürfen nicht verringert, sie müssen vielmehr so viel als möglich nach der quantitativen Idee der Vollkommenheit gesteigert werden. Nach den übrigen Ideen aber, die eine qualitative Bedeutung haben, darf das geistige Leben des Zöglings nicht durch die Schuld

des Unterrichts verschlechtert, es muss vielmehr so sehr als möglich veredelt werden, und die positive Veredelung wird durch die Ausbildung und Aneignung der rechten Urtheile und Grundsätze vorbereitet. Mit Rücksicht darauf sollte alle classische Schullectüre, also nicht blos die biblische, sollte alle Geschichte und Poesie des Schulunterrichts in dem Sinne durchgebildet werden, in welchem Herder die Humanität Homer's, Lessing die Sage und das Bildwerk der Laokoon-Gruppe, Schiller seine geschichtlichen Stoffe, Herbart den Charakter des jüngeren Cyrus betrachtet hat. Die Grundsätze müssen, um recht wirken zu können, so speciell und so geordnet als möglich sein, sie müssen so leicht zu übersehen sein, dass sie für den Gebrauch leicht combinirt werden können, und sie müssen mit allen Mitteln des Wissens und der Erkenntniss ausgestattet sein, die den Erfolg unterstützen und möglich machen. Dazu gehören auch die religiösen Vorstellungen, welche die Zuversicht des Wollens und die mit dem Gelingen des Handelns wachsende Freudigkeit an den Arbeiten des sittlichen Lebens verleihen und damit die Kraft erhöhen. Generalbeurtheilung oder -verurtheilung, die nicht eine wirkliche Zusammenfassung von all den einzelnen zuvor schon für sich normirten Fällen sind, müssen schlechthin vermieden werden. Ebenso Worte für die Beurtheilung, die über den Individualitätskreis hinausliegen, und wie wir schon wissen, Worte überhaupt, die früher auftreten, als das ethische Verhältniss selbst seinem Inhalte nach von dem Zögling genau dargestellt worden ist. Alles hängt hier davon ab, dass er die idealen Zielpuncte und Urtheilsnormen sicher auffasst und unveränderlich rein erhält. Hat er sie aber nur einmal in ihrem himmlischen Glanze erblickt, so ist er glücklicher Weise für immer an sie gefesselt. Die Urtheile und Grundsätze müssen allerdings so weit reichen, dass sie nicht blos die Verhältnisse der Einzelnen für sich und unter einander, sondern auch die der Gesellschaftskreise umfassen und sie müssen in allen Theilen des Unterrichts, wo sittliche Verhältnisse in Betracht kommen, gleichmässig geltend gemacht und gesammelt werden: bei der biblischen, wie bei der Profan-Geschichte, bei der Lectüre, wie bei dem Gesang, und wo sonst, sei es auch nur gelegentlich, der Werth des Wollens und Handelns in Frage ist. Die auf dem einen Gebiete ausgebildeten Maximen müssen alsdann auf andere Gebiete, wo dieselben Verhältnisse vorkommen, nach den Gesetzen für die formale Bildung übertragen werden, und selbst Form und Ausdruck müssen an die Art anklingen, wie sie anfangs aus-

gebildet worden sind. So gehen sie in das persönliche Leben über, sie müssen von dem Zögling nur immer auf das eigene Selbst zurückbezogen werden. Er soll nicht blos bei fremden Personen und fremden Begebenheiten richtig urtheilen lernen, was allerdings als das Leichtere vóran gehen muss. Er muss sich selbst zu den Urtheilen in Beziehung setzen und wenigstens in Gedanken bei ähnlichen Lagen nach den Grundsätzen richtig handeln lernen. Die ethische Bildung ist aber nicht blos durch den Unterricht zu erstreben. Das ganze Schulleben, der Umgang mit den Lehrern, wie mit den Schülern muss die Urtheile vergegenwärtigen und kann sie um so tiefer einprägen, weil sie an concreten Verhältnissen haften, die immer den Nachdruck erhöhen. Hierzu gehört schon, dass man den Zögling nicht in die unwahre Lage versetzen darf, in der man ihn fragt, was er nicht wissen kann, was ihm vielmehr durchaus dargeboten werden muss. Es muss auch jede Differenz zwischen dem, was in dem Verhältniss zwischen Lehrer und Schüler sein oder geschehen soll und dem, was ist und geschehen ist, ausdrücklich festgestellt werden. Hier ist überhaupt der allgemeine Geist der Schule, der Classe, die Persönlichkeit des Lehrers, sein Beispiel im Urtheilen, Handeln und Benehmen, im Thun, wie im Lassen, von der grössten Bedeutung. Unausgesetzt und unabsichtlich wirkt das an dem inneren Leben des Einzelnen emporziehend oder niederdrückend, und die stille Macht seines Einflusses ist fast so bedeutend, wie die Macht der Verhältnisse, unter deren Einfluss sich die erworbene Anlage bildet, sie steht also gewiss nicht zurück hinter dem absichtlich bildenden Einfluss des Unterrichts in Bezug auf den Willen und die sittlich-religiöse Gesinnung. Dieser Einfluss des Unterrichts darf nur nicht, wie wir schon wissen, der unmittelbaren Macht des Schullebens und der Lehrerpersönlichkeit nachgesetzt werden. Ist er recht wirksam, so gewinnt die Macht des Schullebens erst ihre volle Bedeutung; denn sie kommt dem Zögling dadurch eher zu dem vollen Bewusstsein und klärt sich bei ihm eher ab. Natürlich wirken aber die Schattenseiten von der Persönlichkeit des Lehrers, es wirken seine Irrthümer und Missgriffe, es wirken falsche Gewohnheiten bei ihm ebenso schädlich, wie das Werthvolle an seiner Persönlichkeit heilsam wirkt. Er darf daher z. B. auch nicht unabsichtlich durch übermässige Anforderungen die Schüler verleiten, das Lernen und Arbeiten zu hinterziehen, oder es so zu betreiben, wie sie es selbst für unzureichend halten. Er darf nicht lehren, was sich die Schüler nur theilweise aneignen können. Er darf bei späterem Unterricht,

z. B. bei einer schriftlichen Arbeit, bei einem Extemporale, bei der Besprechung der Lectüre, nicht erwarten oder voraussetzen, was früher nur flüchtig berührt oder doch nicht sorgfältig eingeprägt worden ist. Er darf den Zögling nicht beschäftigen, ohne seines Interesse gewiss zu sein. Er darf nicht statt dessen blos die Leistungen oder den Schein der Leistungen zu Stande zu bringen suchen, und den Fleiss des Schülers, der immer für sich zu constatiren ist, darf er nicht nach seinen Fortschritten bemessen. Das alles verdirbt die Geistes- und Gemüthsrichtung des Schülers. Er wird schon zu mannigfachen Arten von Betrug verleitet, wenn die Antworten als Unterlagen für Censuren dienen und blos in einzelnen Worten bestehen können.

Aus der sittlich-religiösen Richtung des Unterrichts könnte aber auch eine ganz falsche Folge abgeleitet werden, die wir zu Anfang des nächsten Paragraphen in Betracht ziehen müssen.

§ 21.

Die Hauptfächer des Unterrichts.

Im Hinblick auf den einen Zweck alles pädagogischen Unterrichts könnte man denken, es brauche auch nur ein einziges Unterrichtsfach zu geben, nämlich für sittlich-religiöse Bildung. Sie ist aber doch nur durch eine bestimmte Gestaltung des Gedankenkreises erreichbar, der in ganz verschiedene Sphären zerfällt, und nicht auf eine jede lässt sich in gleicher Weise wirken, selbst wenn man überall für dasselbe letzte Ziel wirken will. Man darf sich auch bei seiner Thätigkeit für die sittlich-religiöse Bildung des Zöglings nicht auf eine einzelne Sphäre seines Geistes beschränken, indem man erwartet, die Producte des Geistes, die in ihr erzeugt werden, würden ganz von selbst auch den übrigen zu Gute kommen. Eine solche formale Bildung ist ja nicht möglich. Deshalb ist eine jede Sphäre für sich so, wie es ihre besondere Natur verlangt, zu dem sittlich-religiösen Geiste in Beziehung zu setzen, wenn er auch allen Sphären als ein und dasselbe Ziel vorschweben muss. Schon darum ist dem Zögling ein mannichfaltiger, vielseitiger Unterricht nothwendig. Dazu kommt, die einzelnen Zöglinge sind doch von sehr ungleicher Befähigung auf den verschiedenen Gebieten des Geistes, und keiner ist sich in allen völlig gleich. Ein Jeder muss aber, wie wir wissen, von seiner stärksten Seite in das sittlich-religiöse Leben eingeführt werden, und er muss auch für sich von dort aus darin einzudringen suchen. Jene Seite ist jedoch weder ihm

noch dem Erzieher sicher bekannt, so lange er sich nicht auf den verschiedensten Gebieten beschäftigt und mit ihnen bekannt gemacht hat. Erst bei einer Vergleichung der verschiedenen Gebiete offenbart es sich, dass bei ihm an einer Stelle, wenn sie berührt wird, die tiefste Erregung, das lebendigste, innigste Verständniss statt findet, und daran ist für einen Jeden erkennbar, wo die stärkse Seite seiner Individualität liegt. Auch darum darf keine Einseitigkeit der Bildung bei ihm statt finden. Endlich müssen noch deshalb alle Theile des Gedankenkreises, seine starken, wie seine schwachen Seiten gepflegt werden, weil es sich um eine Herrschaft der sittlich-religiösen Bildung im Inneren handelt. Sie ist nur möglich, wenn Fäden von ihr ausgehen, die zu den verschiedensten Gebieten und ihren Theilen hinführen, und wenn umgekehrt von ihnen aus Fäden zu dem Beherrschenden der sittlich-religiösen Bildung zurückführen. An diesen Fäden läuft die Herrschaft hin, mit ihrer Hilfe gelingt die Unterwerfung, und wo solche psychische Wege nicht ausgebildet sind, da ist an eine Unterordnung des Willens unter das Ideale nicht zu denken, selbst wenn dieses hinreichend bekannt ist. Auch deshalb ist also eine Bearbeitung des Gedankenkreises nach seinen verschiedenen Seiten nothwendig, weil sie alle in den Dienst des sittlich-religiösen Interesse gestellt werden müssen, und dieses selbst die ihm zur Herrschaft nothwendige Stärke erst dadurch gewinnt, dass sie ihm unterworfen sind. Aus allem folgt: obwohl das sittlich-religiöse Ziel des Unterrichts eines ist, so muss es doch verschiedene Hauptfächer des Unterrichts geben, und zwar so viele, als es Hauptarten und Hauptseiten des Gedankenkreises gibt. Das Centrum bleibt allerdings immer das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zögling entstehen soll; dazu muss alles, was in seiner Seele vorhanden ist oder neu erzeugt wird, in Beziehung treten. Gerade deshalb muss es aber auch verschiedene Hauptfächer geben, und zwar sind drei Reihen derselben zu unterscheiden.

Vor allem gibt es in der Seele zwei Hauptabtheilungen, die durch den Gegensatz ihres Inhaltes entstehen. In der einen sind die Vorstellungen enthalten, die auf dem Umgang mit beseelten Wesen, seien es wirkliche, oder gedachte, beruhen, und ausserdem sind darin die Gemüthszustände enthalten, die aus jenen Vorstellungen sich entwickeln. Beiderlei Resultate des Umganges heissen Gesinnungen, in so fern sie theils selbst Arten oder Folgen des Willens sind, theils eine Bedeutung für den Willen, eine Beziehung auf den Willen haben, und sie entwickeln sich schon in dem indivi-

duellen Leben des Zöglings, ja sie haften für sein Vorstellen selbst an äusseren, heimathkundlichen Gegenständen, wie an Kirche, Altar, an Denkmälern, Grenzsteinen u. s. w., in so fern diese durch die Willensverhältnisse der Menschen zu Mittel- und Sammelpuncten für die Gesinnungen werden. Den hier angehäuften Vorrath hat dann der Unterricht weiter zu bilden, zu ergänzen, zu erweitern, zu verstärken, zu berichtigen und umzugestalten, damit das rechte Verhältniss aller Gesinnungen zu dem Begriff des sittlich-religiösen Lebens hergestellt werde. Die Richtung des Unterrichts nach dieser Seite heisst die historische. Das Wort wird dabei allerdings in einem weiteren Sinne gebraucht, als sonst von Geschichte gesprochen wird, und es kann deshalb geschehen, weil der Werth oder Unwerth des Willens an gedachten und poetischen Verhältnissen ebenso sicher zu erkennen ist, wie in wirklichen, und oft noch um vieles deutlicher. Poetisches regt überdies Einbildungskraft und Phantasie mehr an, als die Begriffswelt der Prosa, und aus der Phantasie, die selbst aus Einbildungsvorstellungen entspringt, gehen alle höheren Geistesthätigkeiten hervor, wie wir sehen werden. Sie ist deshalb gar sehr zu pflegen, und das geschieht durch die Naturdichtung so gut, wie durch die Kunstdichtung. Jene beruht allerdings nicht, wie diese, auf der zu einem gewissen Theile bewussten Einsicht in die ästhetischen Verhältnisse, sie geht vielmehr aus dem Geisteszustand eines ganzen Volkskreises hervor, der blos von Einbildungsvorstellungen erfüllt ist, diese liegen aber schon in der Richtung auf das Begrifflich-Aesthetische, das in die Phantasievorstellungen der Kunstdichtung hineingebildet ist. Weil aber Poetisches jeglicher Art so anregend auf das geistige Leben wirkt, darum sind alle Hauptreihen der Gesinnungsstoffe mit poetischen Stoffen zu beginnen, so (nach einer späterhin noch genauer zu begründenden Ordnung des Unterrichts) im Kindergarten mit den von Rochholz in seinem „Alemannischen Kinderlied und Kinderspiel“ erläuterten Sprüchen und Reimen des Simrock'schen Kinderbuches und den Aesopischen Fabeln, in den Elementarclassen mit den Märchen, dem Robinson und solchen Sagen (den thüringischen), die theils zu den Höhepuncten des individuellen Geisteslebens, wie zu den Mittelpuncten des wirklich historischen Unterrichts (Christus und die Reformation), theils zu den Anfangspuncten desselben (Patriarchenzeit und Nordsachsen, aus denen der erste Begründer eines machtvollen deutschen Königthums hervorgegangen ist) in naher Beziehung stehen, und ebenso in den höheren Schulen mit Homer und den Sagen der

römischen Königszeit. Von den beweglichen Einbildungsvorstellungen, die mit dem wirklichen Leben spielen, sind auch die Culturvölker zu einer solchen Geistesthätigkeit fortgeschritten, die eine objectiv-verstandesmässige Congruenz mit der Wirklichkeit herzustellen suchte. So lange aber dem Poetischen im Unterricht noch nicht wahrhaft Historisches gegenüber gestellt ist (das Leben Jesu wird zwar vom Anfang an dem kindlichen Gemüthe nahe gebracht, aber noch nicht unterrichtlich behandelt), dürfen auch die Namen für Fabeln, Märchen und Sagen im Gegensatz zur wirklichen Geschichte nicht gebraucht werden, es sind selbst Geschichten, und damit sich der Zögling ganz in ihre Vorstellungsweise einlebe, muss alles aufgeboten werden, dass poetische Auffassungen, die mit der prosaischen Auffassung streiten, nach der Natur der Verhältnisse für den dem jugendlichen Geiste entsprechenden Standpunct bei der Deutung derselben als objective und nothwendige erscheinen. Aus dem Stoffe, z. B. auch aus dem von Rochholz, ist nur aller praktischer Aberglaube auszuscheiden, d. i. derjenige, der auf Grund von Einbildungsvorstellungen eine Anleitung zum Handeln, z. B. in Bezug auf die Heilkunst, geben soll. Ausserdem ist Sagenhaftes, Volksthümliches, Poetisches, das zu dem einzelnen wahrhaft Geschichtlichen in Beziehung steht, dem letzteren immer voranzustellen (wiederum nach Analogie dazu, dass das höhere Geistesleben im Volksbewusstsein mit der Poesie begonnen hat), ja dieses ist aus jenem durch Fortführung der darin angefangenen Gedankenreihen oder durch Entgegensetzung dazu heraus zu bilden; dann wird auch das wahrhaft Geschichtliche um so lebendiger aufgefasst, und es gehen um so grössere Wirkungen auf das Gemüthsleben aus ihm hervor. Die sehr ausgedehnte Pflege der Phantasie hängt übrigens noch damit zusammen, dass der Umgang des Zöglings sehr erweitert werden muss. Er muss (allerdings nach manchen näheren Bestimmungen) die aller mannichfachsten und allerheterogensten Willensverhältnisse, die im Umgang entstehen können, kennen lernen und ihre Beurtheilung normiren, sowie die Idealgesetze für das Handeln in Bezug darauf erkennen. Der wirkliche Umgang des Zöglings ist dafür viel zu beschränkt und einseitig. Der Zögling muss sich mit Hilfe seiner Phantahie auch in Lagen lebhaft hinein versetzen können, die von der seinigen räumlich und zeitlich, aber darum nicht dem Gedankeninhalt nach, weit getrennt sind, in die Ferne, in die Vorzeit, ja in solche Lagen, wie sie künstlerische Phantasie und Poesie schaffen. Je mehr er in Gedanken handeln gelernt hat, desto besser

vermag er auch in der Wirklichkeit zu handeln, desto richtiger und sicherer wird sein Urtheil, desto durchgebildeter und fester werden seine Grundsätze, desto besser wird er überhaupt für seine spätere Wirksamkeit vorbereitet, und desto leichter wird er neue Bahnen des Handelns einschlagen können. Daher stellt der Unterricht nach seiner geschichtlichen Seite dem wirklichen Umgang des Zöglings mit Menschen seiner Umgebung den gedachten idealen Umgang mit Personen der wirklichen Geschichte und der Dichtung zur Seite. Licht und Wärme des Gefühles, wie sie in allem Unterricht herrschen müssen, aber auch die Wärme des Gefühles, die dem Gesinnungsunterricht insbesondere wegen seiner unmittelbaren Beziehung auf ethisches Geistesleben niemals fehlen darf, sie strömen dem gedachten Umgang zunächst aus dem individuellen Umgang des Zöglings zu. Dazu muss indess noch kommen, das Geschichtliche, das den gedachten Umgang vermitteln soll, muss besonders auch mit Hilfe von Quellenmaterial so lebhaft ausgemalt, so eindringend nach allen Seiten durchdacht werden, dass der Zögling, ganz in die Situation versetzt, die Ereignisse als ein theilnehmender Zuschauer oder selbst als ein Mitüberlegender, Mitrathender, Mithandelnder in der Phantasie wirklich miterlebt. Hier genügt also bei der wirklichen Geschichte nicht blos kalte Bewunderung, es genügen nicht die äusseren Facta mit den zugehörigen Namen der Personen und den Zahlen, wie sie die nackten oder dürftig umkleideten chronologischen Skelete enthalten, und dem Lehrer selbst muss überall das Bild classischer Quellen und Darstellungen vorschweben, damit er den Zögling mitten in die Verhältnisse, wie wenn sie gegenwärtige seien, hineinversetzen könne. Bei allem Geschichtlichen muss er überdies auf eine anschauliche psychologische Darstellung der Verhältnisse hinarbeiten, also auf eine Darstellung, die ihren Hintergrund und ihre Voraussetzungen, die naturgetreue Art ihres Verlaufes, ihre Beziehung auf die Gegenwart und die Heimath des Zöglings, wie auf die gleichzeitige und bereits abgelaufene Geschichte, aber auch auf gleichartige oder entgegengesetzte in der Erinnerung des Zöglings auftauchende Ereignisse deutlich hervortreten lässt, und auf eine Darstellung, welche die Verhältnisse selbst in kunstvoller Weise zergliedert und wieder zusammenordnet. Eine nothwendige Voraussetzung ist, dass die Zeitvorstellungen in Verbindung mit den Vorstellungen der objectiven Zeitmasse vom Beginn der Schulzeit an sorgfältig durchgebildet werden. Zu dem wirklichen oder gedachten Umgang mit Menschen muss endlich sogar der Umgang mit Gott hinzu kommen, den die

Bibel selbst als einen Freund der Menschen hinstellt und zwar nach der schon erwähnten Ordnung des Unterrichts gleich zu Anfang der wirklichen Geschichtsreihe jenseits der Elementarstufe (Patriarchenzeit), nachdem er auf Veranlassung des ersten Märchenunterrichts (die Sternthaler) durch Idealisirung des elterlichen Verhältnisses als Vater erkannt worden ist. Ein solcher historischer Unterricht, oder wie man ihn gleichfalls nennt, ein solcher Gesinnungsunterricht hat sonach eine individuelle, wie eine poetische, wahrhaft geschichtliche und überall, also auch ausserhalb der biblischen Stoffe, immer eine religiöse Seite, und immer haftet das Interesse, das in einem wirklich pädagogischen Unterricht herrschen muss, nicht blos an den Einzelwesen, mit denen man umgeht, sondern auch an den gesellschaftlichen und Verkehrsverhältnissen, in denen sie zusammentreten, und man unterscheidet deshalb in der rein menschlichen Sphäre ein sympathetisches Interesse, das den Einzelnen gilt, von dem socialen oder gesellschaftlichen Interesse, das sich auf den Verkehr und die gesellschaftlichen Verhältnisse bezieht. Jenes steht zu der Ethik des Einzelnen, dieses zu der Ethik der Gesellschaftskreise in Beziehung, und das sind ja die beiden Haupttheile der philosophischen Ethik; im Verhältniss dazu muss man das geschichtliche Material und die Grundsätze, die daraus abzuleiten sind, immer denken, damit sie Bestimmtheit und Deutlichkeit erlangen. So wird die Moral an Poesie und Geschichte geknüpft und durch diese ihr Einfluss auf das Gemüth verstärkt — im Gegensatz dazu, dass man oft die Beurtheilung unter dem Ballast des Stoffes erstickt. Man will wohl auch die Beurtheilung bei den Personen und Ereignissen aus dem Spiele lassen, blos die Facta sollen reden, damit sie desto unparteiischer aufgefasst werden. Aber es ist unmöglich, die Beurtheilung abzutrennen, weil sie sich unwillkürlich und nothwendig aufdrängt, und sie kann nicht parteiisch sein, wenn sie sich auf die Facta stützt und wenn die ethischen Maximen umfassend und für die Gestaltungen der Wirklichkeit geschmeidig genug sind. Nur darin unterscheidet sich die Anordnung des Unterrichts von der wissenschaftlichen Ethik: dort werden, weil der psychologische Gesichtspunct entscheidend ist, die principiellen Betrachtungen nicht, wie hier, von den Betrachtungen über die Anwendung der principiellen Gedanken geschieden, sondern beiderlei Betrachtungen werden in kunstvoller Weise mit einander verwebt. Wie aber in der rein menschlichen Sphäre ein zwiefaches Interesse sich ausbildet, so kann auch in der Sphäre, welche sich auf das Verhältniss des Menschen zu Gott

bezieht, ein doppeltes religiöses Interesse unterschieden werden, nämlich zunächst dasjenige, welches sich auf Gott und Christus als Einzelwesen bezieht, und dann das religiös-kirchliche, welches den auf dem Glauben an beide beruhenden Gemeinwesen gilt. Die Unterscheidung muss in der That in der Religionsphilosophie gemacht werden. Für die methodische Ausbildung des Unterrichts hat sie jedoch blos einen theoretischen Werth. Nur die Betrachtungen über unser religiöses Bedürfniss und Gottes Dasein, sowie über sein Verhältniss zur Menschheit, wie wir es nach speculativer Auffassung und dem Zeugniss der biblischen Geschichte zu denken haben, müssen ihrer Natur nach für sich da stehen. Sie füllen innerhalb der Schulwissenschaften den Rahmen des religiösen Interesse allein aus, so weit dieses für sich zur Darstellung kommt; denn diejenigen Betrachtungen, welche sich auf Gottes Anforderungen an uns, auf Christi Idealpersönlichkeit als eine Norm für unser eigenes Leben und auf die kirchlichen Gemeinwesen beziehen, sind zwar an sich gleichfalls Bestandtheile des religiösen Interesse, sie werden aber psychologisch richtiger mit den Gedankenreihen des sympathetischen und gesellschaftlichen Interesse verschmolzen, weil sie auch im Geist und Gemüth des Zöglings damit verschmolzen werden müssen und eine selbständige Darstellung dieser Verschmelzung ein Hinderniss bereiten würde. In so weit lässt sich ja auch die Ethik mit Rücksicht auf die Religionsphilosophie bearbeiten, und diese Art der Bearbeitung kommt den angewandten ethischen Wissenschaften, also namentlich der Pädagogik, am besten entgegen; nur der vorhin für die Schulwissenschaften abgetrennte Theil des religiösen Gebietes muss auch bei der Ethik sorgfältig getrennt gehalten werden, wenn nicht die Reinheit der ethischen Betrachtung leiden und namentlich auch die Autorität dem eigenen Urtheil voraneilen soll. In der zulässigen Verbindung des Ethischen mit dem Religiösen erscheint das letztere nur als eine andere Form für das erstere, nämlich als diejenige, welche das Ethische annimmt, wenn man es zugleich als den Inhalt des göttlichen Willens oder einer Idealpersönlichkeit betrachtet. Man spricht dann auch ganz richtig von sittlich-religiöser Bildung, und unterscheidet blos drei Hauptinteressen in der Sphäre des Umgangs: das sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse. Sie werden als Interessen der Theilnahme zusammengefasst, weil ihr Inhalt auf Umgangsverhältnissen beruht und diese von Gefühlen der Theilnahme an Anderen ausgehen, freilich als ethische Zustände sich darüber erheben, und nach ihnen müssen die Resultate der gesell-

schaftlichen Sphäre des Unterrichts bei dem Humanitätsstudium desjenigen Zweiges der Schulwissenschaften, der sich auf die Gesinnungen bezieht, geordnet werden, wie weit sich auch ihr nach psychologischen Grundsätzen angeordneter Gedankengang von dem logischen Gedanken der Fachwissenschaften entfernen mag. Die Abweichung beginnt schon damit, dass Gefühle der Theilnahme und ethische Verhältnisse in eine Betrachtung zusammengefasst werden, und der Umfang des selbständigen religiösen Interesse beschränkt wird.

Die Interessen der Theilnahme sollen aber nur eine Hauptabtheilung des Geistes erfüllen. Eine zweite Abtheilung umfasst diejenigen Vorstellungen und Gemüthszustände, welche durch Erfahrungen und Beobachtungen an der Natur, den Naturgegenständen und Naturerscheinungen, entstehen. Logisch angesehen, sollten dazu die Erfahrungen an der Natur des Geistes, des Einzelgeistes sowohl, wie des Geistes der Gesellschaftskreise, ebenso gut gehören, wie die Erfahrungen an der äusseren Natur. Aber es findet hier ein ähnliches Verhältniss, wie bei dem religiösen Interesse statt. Wie sein Inhalt in den Schulwissenschaften zum Theil an das sympathetische und gesellschaftliche Interesse der Theilnahme übergeht, so werden auch hier die psychologischen Erfahrungen mit den Gesinnungsverhältnissen zusammengefasst, weil beide psychische Zustände sich ganz naturgemäss an einander anschliessen, wenn auch nicht nach der Natur der Logik. Die Erfahrungen über die geistige Natur werden also von dem Gesinnungsunterricht mit bearbeitet und in seine Ordnungen aufgenommen. Hier kommt allerdings noch ein besonderer Grund hinzu: die beiden an sich zusammengehörigen Zweige der Erfahrung, welche an zwei Abtheilungen des Geistes vertheilt werden, tragen dadurch zugleich zur Verschmelzung der beiden Abtheilungen bei. So verbleibt denn der zweiten Hauptabtheilung des Geistes nur das Gebiet der äusseren Natur. Sie wird mit entsprechendem Inhalt theils durch die dem individuellen Umgang entsprechenden Erfahrungen des Zöglings erfüllt, die neben allem Unterricht hergehen, theils aber durch die Richtung des Unterrichts, welche die naturwissenschaftliche heisst. Diese ist darum für die Erziehung nothwendig, weil aus dem Naturgebiet, allerdings auch aus dem geistigen, die Mittel und Kräfte für die in der Sphäre der Gesinnungen liegenden Zwecke des Wollens und Handelns entlehnt werden. Mittel und Kräfte sind ja die Naturbedingungen für die Verwirklichung der Zwecke, und ohne Kenntniss, ohne geschickte Behandlung der Natur lässt sich die Möglichkeit

der Zwecke nicht einsehen, kann das Handeln nicht gelingen, kann es ein Wollen, das die unbedingte Ueberzeugung vom Können zur Voraussetzung hat, kann es vollends ein zweckmässiges Wollen nicht geben. Ohne Naturkenntniss kann man überhaupt eine praktisch-verständige Welt- und Lebensauffassung nicht gewinnen. Dieser Gesichtspunct weist der Naturwissenschaft eine nothwendige Stelle in der Mitte des erziehenden Unterrichts an, und bestimmt zugleich den Ausgangspunct der naturwissenschaftlichen Betrachtung. In der Fachwissenschaft werden allerdings die Disciplinen, die vom Gebrauch und der Anwendung handeln, scharf von den Disciplinen getrennt, welche die Natur des Anzuwendenden selbst lehren. Die Schulwissenschaft muss aber beides vereinigen, ja sie muss davon ausgehen, dass ein Naturgegenstand, eine Naturerscheinung, eine Gestaltung der Naturverhältnisse zur Befriedigung eines menschlichen oder gesellschaftlichen Naturbedürfnisses dient, dass sich der Mensch die Bedingungen für seine Existenz, für die Entwickelung und das Gedeihen seiner Thätigkeit durch die Unterwerfung unter die Naturgesetze, durch verständige Benutzung und Behandlung der Naturverhältnisse verschafft und sichert. Von da darf sie erst zur theoretischen Naturbetrachtung fortschreiten, die technologische, medicinische Betrachtung der Natur, überhaupt die Betrachtung des Verhältnisses der Natur zu den Zwecken vernünftiger Wesen muss also überall bei dem Unterricht vorangehen. So werden die einzelnen Gegenstände und Erscheinungen im lebendigen Zusammenhang des ganzen Naturlebens und in ihrer Wechselwirkung mit dem Menschenleben betrachtet, statt dass man die fachwissenschaftliche Reihe beobachtet oder in encyklopädistischer Weise bald dieses, bald jenes aus der Natur für sich betrachtet, und es wird dadurch, ähnlich wie es innerhalb des Gebietes der Gesinnungen der Fall war, und wie wir es auch sonst finden werden, nicht etwa der Charakter des Gegenstandes, sondern nur die Ordnung seiner Betrachtung im Verhältniss zur Fachwissenschaft umgeändert. Die Naturbedingungen schliessen sich aber auf diese Weise an die Zwecke so an, wie sie beim wirklichen Wollen und Handeln sich daran anschliessen müssen, und die Schulwissenschaften bereiten deshalb beides am besten vor. Durch die Unterordnung unter die idealen Zwecke und das Festhalten derselben ist auch jede eudämonistische Richtung der Naturbetrachtung ausgeschlossen.

Das naturwissenschaftliche Interesse haftet zunächst an all dem Mannichfaltigen und Wechselnden, was Naturgeschichte, Physik und

Chemie, Anatomie und Physiologie lehren, und was der Zögling einerseits, so weit es unabsichtlich schon erworben ist, mit Hilfe des Anschauungsunterrichts noch einmal zu durchdenken hat, andererseits, so weit es darüber hinaus in den Umfang der allgemeinen Bildung der Schule gehört, durch Beobachtung, d. i. durch absichtliche, nach zuvor aufgestellten Gesichtspuncten zu erwerbende Erfahrung hinzu gewinnen muss. Der Zögling bedarf hier der Kunstübung der Sinne, er muss vor allem z. B. sehen lernen; denn das ist keineswegs eine blos mechanisch-physische Thätigkeit des Auges. Das Mannichfaltige und Wechselnde der genannten Wissenszweige ist aber nicht blos aufzufassen und zu sammeln, es muss auch nach Aehnlichkeit und Verschiedenheit geordnet werden, nach denselben Gesichtspuncten, wie sie auf dem Gebiet der Gesinnungen und auf allen anderen wissenschaftlichen Gebieten zur Anwendung kommen müssen, wo eine grössere Menge zu leichtem, bequemem Ueberschauen und Durchlaufen vorgelegt werden soll. Mit dem Ordnen schliesst die empirische Naturerkenntniss ab, sie führt jedoch zu einer ähnlichen Sonderung des Materials, wie sie bei den Fachwissenschaften herrscht, also zu einer Scheidung der Naturgeschichte nach drei Zweigen u. s. w. Indess auch hier weicht der Gang der Schulwissenschaften von dem der Fachwissenschaften wesentlich ab. Beim erziehenden Unterricht handelt es sich ja, wie wir schon wissen, nicht blos um Wissen und Fertigkeit, sondern es soll immer zugleich eine Vorbereitung zu seiner praktischen Verwerthung im Leben, eine Vorbereitung zum Handeln erworben werden, woran die theoretische Wissenschaft als solche nicht denkt. Deshalb wird nicht eine naturkundliche Disciplin nach der anderen gelehrt, sondern die verschiedenen Disciplinen werden unter einander und sogar mit den Anfängen einer Entwickelungsgeschichte der Erde in eine solche Verbindung gesetzt, wie sie nach der Natur eines jeden Gegenstandes ins Leben und in die angewandten Wissenschaften eingreifen. Hier tritt also die einzelne Wissenschaft zunächst nicht in der Isolirtheit auf, die ihr als Fachwissenschaft eigen ist. Eine solche Isolirtheit wird erst bei der systematischen Gliederung des schulwissenschaftlichen Materials angestrebt; denn dieses wird allerdings zuletzt in Gruppen zusammengestellt und nach Gruppen geschieden, wie sie den Fachwissenschaften entsprechen. Aber auch das gleichzeitige Nebeneinanderstellen und das gleichzeitige Fortführen der verschiedenen Gruppen weist den Zögling auf die Verbindung hin, in der die Fachwissenschaften im Leben mit einander

stehen und in der sie bei allem Handeln zusammenwirken. Bei dem naturkundlichen Material kommt ferner ebenso, wie es bei dem geschichtlichen der Fall ist, das aus fernen Ländern und vergangenen Zeiten Stammende zu dem Heimathkundlichen hinzu. Aber jenes hat hier keineswegs die gleiche Bedeutung, wie das räumlich und zeitlich Nahe und das Gegenwärtige der Heimath. Es lässt sich ja nicht, wie dieses, von dem Zögling durch eigene Beobachtung erwerben, auf die sich doch die Naturbetrachtung stützen muss. Wo sie fehlt, geht der Unterricht in eine Erzählung und blosse Reproduction von Erzähltem oder früher Gelehrtem und Gelesenem über, was dem Geiste der Naturkunde ganz zuwider ist. Bei ihr ist immer nur das aus der eigenen Erfahrung und Beobachtung eines Jeden Stammende begrifflich durchzubilden und zu erweitern. Ueberdiess hängen von dem heimathlichen Material die unmittelbar erkennbaren und nachweisbaren Naturbedingungen unseres Handelns vorzugsweise ab, schon darum wird es beim Unterricht in erster Linie berücksichtigt, ja es wird häufig dem Fernen und Entlegenen substituirt, d. i. statt desselben wird beim Unterricht das ihm entsprechende Heimathkundliche bearbeitet. Wo aber wirklich das Ferne und Entlegene selbst wegen seiner Verflechtung mit dem Historischen eine ausführliche Darstellung bei dem naturkundlichen Unterricht erhalten muss, da ist es immer durch einen sogenannten darstellenden Unterricht darzubieten, d. i. es ist aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammenzusetzen. Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zuvörderst mit dem im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden und ihm bekannten Aehnlichen und Verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und indem man es dann aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, dass die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde. Das Ferne und Entlegene erscheint dann selbst wie ein im wirklichen Erfahrungskreise des Zöglings liegendes und so schliesst es sich ganz im Geiste der Naturkunde an das Heimathliche an. Aehnlich ist es bei dem Gesinnungsunterricht; denn alles Geschichtliche, das nicht aus quellenmässiger classischer Lectüre geschöpft oder aus Heimathsvorstellungen und durch Ergänzungen derselben gewonnen wird, muss in der Form des darstellenden Unterrichts im Anschluss an die individuellen Lebensverhältnisse durch eine lebhaft ausmalende Darstellung dargeboten werden, und ebenso der Stoff, der

mit Rücksicht auf die mangelhafte, falsche oder falschwirkende Apperception der Form von Seiten des Schülers bei der Lectüre übergangen werden muss und dessen Inhalt doch im Zusammenhang des Ganzen nicht fehlen darf; hier ist übrigens das ausserdem in der Lectüre enthaltene Material, das zugleich in den wirklichen Umgangsverhältnissen des Zöglings vorkommt, beizubehalten und für den darstellenden Unterricht zu verwerthen. Niemals darf das bei der Naturkunde Darzustellende blos durch Abbildungen und Zeichnungen vergegenwärtigt oder nach Büchern studiert werden. Allerdings dürfen auch bei dem Heimathkundlichen die eigentlichen Erfahrungen und Beobachtungen, wobei man wiederholt und von den verschiedensten Seiten her zu denselben zurückkehren muss, nicht in die Unterrichtsstunde selbst fallen. Das flüchtige Hinblicken, das Herumzeigen, das den naturkundlichen Unterricht selbst disciplinarisch verdächtig macht, gewähren keine werthvolle Erfahrungserkenntniss. Die Erfahrungen müssen im Freien und in freien Beschäftigungsstunden, bei Excursionen, in der Werkstatt, in Laboratorien gesammelt werden. Zu den freien Beschäftigungen müssen auch die nachher zu erwähnenden, selbst die durch den Unterricht angeregten und geforderten Experimente gehören. Während des Unterrichts müssen die Erfahrungen blos aufgefrischt, die Reproductionen von dem, was man schon vorher ausserhalb des Unterrichts durch die Erfahrung erworben hat, können dann durch wiederholte Wahrnehmungen (z. B. an den bis dahin im Hintergrund gelassenen Exemplaren, Modellen) ergänzt und berichtigt werden, und daran müssen die weiteren Bearbeitungen sich anschliessen. Am allerwenigsten darf man bei heimathlichen Stoffen den Versuch machen, die naturkundliche Vorstellung von Bildern und Modellen abzuleiten. Dann fehlt ja wieder die eigene Beobachtung, die bei dem naturkundlichen Unterricht niemals fehlen darf, und grosse Irrthümer und Unklarheiten bleiben nicht aus. Wohl aber können die durch Beobachtung und die Bearbeitung des Beobachteten schon festgestellten Resultate nachträglich durch Bilder- und Modellerklärung und durch Lectüre mannichfach erweitert werden, nur muss dabei eine genaue Controle des Errathens und der Phantasie überhaupt hinzu kommen, damit diese sich nicht verirren.

Der Umfang der empirischen Naturerkenntniss in der Schule wird zunächst nur nach der Auffassung des populären Bewusstseins bestimmt und begrenzt. Gar manches wird daher als thatsächlich gegeben angesehen, was als ein Resultat wissenschaftlicher Unter-

suchung schon in das populäre Bewusstsein eingedrungen ist, aber auch gar manches, was in Folge der frühesten Geistesentwickelung des Kindes zu dem wirklich empirisch Gegebenen hinzugedacht und von einem späteren Unterricht vielleicht selbst als ein Hinzugedachtes nachgewiesen wird. Eine sehr bedeutende Erweiterung und die rechte Fortbildung des empirischen Materials erhält dann die Schulnaturkunde, wie schon die fachwissenschaftliche Naturkunde, durch die speculative Betrachtung. Diese überschreitet das unmittelbar empirisch Gegebene, das mit dem Gefühl der Nothwendigkeit begleitet ist, durch das Denken und weist gar vieles als nothwendig nach, was keine Erfahrung und auch keine Beobachtung nachzuweisen vermag, nicht einmal die durch die künstlichen Mittel des Experiments unterstützte Beobachtung, welche die Natur nöthigt, auf bestimmte Fragen, die an sie in Erwartung irgend welcher Resultate gerichtet werden, zu antworten. Was aber durch Nachdenken, durch zwingende Schlüsse ohne unmittelbare Erfahrung in giltiger Weise erkannt worden ist, vermag doch nachher die Erfahrung in jedem besonderen Falle zu bestätigen. Allerdings bleibt die Speculation auf die Naturwissenschaft nicht beschränkt. Sie reicht vielfach schon in die historische Sphäre des Unterrichts hinüber. Wie häufig wird hier nachgewiesen, dass es sich anders verhalten müsse, als überliefert und auf Grund von Ueberliefertem angenommen wird. Das ist gleichfalls Speculation, und die ältere griechische, römische Geschichte ist z. B. durch Speculation von Grund aus neu aufgebaut worden. Aber die Speculation der Naturbetrachtung reicht doch viel weiter, zumal das Experiment die Beobachtung so sehr schärft und vertieft. Der Sinnenschein reicht ja so weit, und er kann nur durch Speculation überwunden werden. Die Erfahrung enthält auch vielfach nur Andeutungen in Bezug auf das, was hinter dem sinnlich Gegebenen verborgen liegt; aber sie bietet doch vielleicht Material dar, woraus Schlussfolgerungen, wie aus dem Ansatze zu einer Gleichung, abgeleitet werden können. Ja alle Gesetze, die nicht blos das Constante der Erscheinungswelt, sondern zugleich das darin liegende Nothwendige darthun, alle ursachliche Zusammenhänge, deren Erkenntniss erst eine Erklärung der Naturerscheinungen durch Zurückführung derselben auf Ursachen und Gesetze als ihre Gründe möglich macht, werden nur durch Speculation aufgefunden. Die willkürlichen, beliebigen Experimente, welche die Naturwissenschaft anstellen kann, sind überdiess für sie untrügliche und unschätzbare Mittel, zum Behuf der Controle, wie zur Beschwichtigung von Zwei-

feln die Nothwendigkeit des angenommenen Zusammenhanges jeder Zeit auf sinnenfällige Weise darzuthun, und der Schulunterricht hat sich gar sehr zu bemühen, die speculativen Betrachtungen wirklich ausführen und durch Versuche bestätigen zu lassen, die zu den Resultaten hinführen, statt diese dem Schüler blos darzubieten. So insbesondere in Bezug auf Astronomie und mathematische Geographie, wo auch innerhalb der Schulnaturkunde die Speculation am weitesten reichen kann. Nur eine Abweichung erlaubt sich die Schulwissenschaft von der fachwissenschaftlichen Betrachtung: was der Zögling durch Vorauseilen der Phantasie erräth, wird von dem Lehrer ausdrücklich bestätigt und als giltig zugelassen, wo die speculative Betrachtung die Kraft des Schülers übersteigen würde. Indem man der Phantasie, welche auch die Quelle der Speculation ist, mehr Raum lässt, begünstigt man wenigstens die künftigen Aeusserungen des speculativen Interesse.

Zu der empirischen und speculativen Betrachtung der äusseren Natur kommt endlich die ästhetische hinzu, und es müssen folglich, wie in der Sphäre des Umgangs drei Hauptinteressen der Theilnahme, so bei Erkenntniss der äusseren Natur drei Interessen der Erfahrung unterschieden werden: das empirische, speculative und ästhetische Interesse, und nach ihnen, also wiederum nicht in erster Linie nach fachwissenschaftlichen Gesichtspuncten, ist das Material des naturkundlichen Unterrichts zu durchdenken und zu ordnen, das Letztere allerdings mit der Modification, dass die Resultate der speculativen und ästhetischen Naturbetrachtung sogleich angeschlossen werden an das empirische Material; denn beim Handeln muss ja das durch Speculation Aufgefundene immer in Verbindung mit dem Empirischen gebraucht werden, und die Verschmelzung mit der ästhetischen Betrachtungsweise bewirkt, dass der Gemüthszustand bei der Betrachtung der äusseren Natur dem ethischen Geiste nahe bleibt, der den Unterricht überhaupt beherrschen muss. Allerdings ist das Aesthetische, das die Schulwissenschaften in das naturwissenschaftliche Material aufnehmen, nicht auszudehnen auf das Sittliche, obwohl dieses, fachwissenschaftlich betrachtet, nur eine Art des Aesthetischen ist; das Sittliche ist vielmehr mit den Gesinnungen zu verschmelzen, so gewöhnt sich der Zögling daran, in der Sphäre der Willensverhältnisse niemals blos bei dem äusserlich Thatsächlichen stehen zu bleiben, sondern immer die absoluten Werthbestimmungen damit zu verknüpfen, und überdiess übt dann das Aesthetische innerhalb des Kreises der auf die äussere Natur sich

beziehenden Vorstellungen und das Sittliche innerhalb der Sphäre der Theilnahme eine wechselseitige Anziehungskraft auf einander aus, die günstig für die Einheit des Gedankenkreises ist. Man bildet deshalb sogar das anderweitige Aesthetische, das in Verbindung mit den Gesinnungsstoffen vorkommt, in der Sphäre der Theilnahme aus. Ganz ähnlich ist es mit dem Objectiv-Zweckmässigen, das die äussere Natur darbietet. Es muss den religiösen Vorstellungen eingeordnet werden, für die es eine der stärksten Stützen bildet. Seine Betrachtung bleibt also gleichfalls dem Gesinnungsunterricht vorbehalten, während die Naturbetrachtung sich auf die causae efficientes beschränkt, wie man sie im Gegensatz zu den Finalursachen nennt. Die Naturbetrachtung darf nicht einmal von dem Grundgedanken der Klopstockischen Naturansicht ausgehen, dass Gott allmächtig sei. Auf eine profangeschichtliche höhere Zweckmässigkeit muss aber auch der Gesinnungsunterricht, weil sie viel zu unsicher ist, verzichten, während die zweckmässigen Veranstaltungen in der Heilsgeschichte, die in allen Hauptwendungen zugleich auf speculativem Wege begründet werden können, der Sphäre des religiösen Interesse überlassen bleiben. Die ästhetische Naturbetrachtung selbst muss durchaus an die echte Formästhetik sich halten und von den Phantasieen und Gefühlsassociationen der Gefühlsästhetik oder auch nur der sogenannten poetischen Naturauffassung gänzlich fern bleiben. Die poetische Naturauffassung liegt allerdings dem kindlichen Geiste sehr nahe, ja die kindliche Entwickelung führt wegen der ursprünglichen Beweglichkeit des Geistes viel früher zur poetischen Naturauffassung, als zu dem Verständig-Vernünftigen, das sich streng an die Natur der Dinge hält. Daher werden selbst in Thieren und Pflanzen, es werden in das Rauschen der Quellen, in die Waldeinsamkeit, in den Aufgang und Untergang der Gestirne menschlich-geistige Zustände hineingedacht. Daraus ist alle mythologische Auffassung hervorgegangen, und mit Rücksicht darauf führen auch Fabeln in den Erziehungsunterricht hinüber und stehen Märchen an seiner Spitze. Darüber muss aber die Naturbetrachtung, ja schon die Naturbetrachtung der Märchenstufe, d. i. des ersten Schuljahres, erheben. Am wenigsten darf die Naturbetrachtung der Schule in die unklare Mischung von Poetischem, Zweckmässigem und Vorstellungen der sogenannten Gefühlsästhetik versinken, die Grube in seiner Theorie als poetische Naturbetrachtung empfiehlt. Seine eigenen Darstellungen sind glücklicher Weise besser als seine Theorie, sie bleiben nüchtern und wahr, während Masius in seinen „Naturstudien" ein

hervorragendes Beispiel der falschen, die rein theoretische Naturbetrachtung in zweite Linie stellenden Richtung ist. Für die echte Naturbetrachtung muss immer die Naturwahrheit das oberste Gesetz bleiben, und eine Abweichung davon lässt sich durch nichts rechtfertigen, weil sie dem Wesen der Sache widerspricht. Ausserdem gewährt auch die Naturbetrachtung nicht den starken und sicheren Schutz gegen Aberglauben und die Verirrungen der Einbildungsvorstellungen, die der historischen Seite des Unterrichts so leicht Gefahr drohen. Hier müssen sie sehr angeregt werden, und sie führen freilich um so leichter in Irrthum aller Art hinein, wenn nicht der Sinn für objective Wahrheit, namentlich an der Beschäftigung mit der Natur, sehr erstarkt und eine strenge Controle ausübt. Auf der anderen Seite bewirkt allerdings die Regsamkeit der Phantasievorstellungen, dass der Umfang des naturgemäss Möglichen nicht so leicht auf das beschränkt wird, was sich aus bekannten Naturgesetzen ableiten lässt. Das ist ganz besonders für die Auffassungen des religiösen Interesse schädlich. Hier muss der menschliche Geist auch das für möglich halten, was nur allgemeinen metaphysischen Gesetzen nicht widerstreitet, und dafür muss schon dem Zögling ein freier, offener Blick gesichert werden, damit das ethische Streben und die Zuversicht dazu sich nicht auf das, was sich empirisch-verstandesmässig berechnen lässt, beschränke, und dadurch in den Eudömonismus versinke. Es gehört überhaupt zur Gesundheit des Geistes, dass man jetzt des freiesten Fluges der Phantasie fähig ist, dann aber auch an die objective Natur der Dinge sich durchaus gebunden fühlt und sich ihr ohne Widerstreben unterwirft, je nachdem Leben und Denken das eine oder andere fordern. Beides stört sich nicht gegenseitig, weil ein jedes in einem besonderen Gedankenkreise oder in einem besonderen Theile desselben Gedankenkreises vor sich geht. Wer der geistigen Beweglichkeit nicht fähig ist, die Phantasie und Speculation fordern, ist ein starrer und beschränkter Kopf, und wer sich über die objective Gesetzmässigkeit und Naturnothwendigkeit hinwegsetzt, wo er sich daran binden sollte, ist ein Phantast, und der eine, wie der andere, ist nicht vollkommen geistig gesund.

So viel über die erste Reihe der Unterrichtsfächer, die geschichtlichen und naturkundlichen. In zweiter Reihe stehen diejenigen, die ihnen der Natur der Sache nach untergeordnet sind. Daraus folgt aber durchaus nicht, dass sie weniger gründlich und sorgfältig oder auch nur weniger ausführlich durchzuarbeiten seien. Denn kein Theil des Gedankenkreises bedarf im Verhältniss

zum sittlich-religiösen Gesammtziele der Durchbildung mehr oder weniger als ein anderer Theil. Für jenes Ziel muss vielmehr eine gleichschwebende Ausbildung aller Haupttheile des Gedankenkreises und folglich auch ein Gleichgewicht der Interessen stattfinden, wenn nicht von Seiten des einen oder anderen Kreises eine Störung der sittlich-religiösen Zwecke und der daraus hervorgehenden Willensäusserungen zu befürchten sein soll. Die Störung ist aber immer zu befürchten, wenn das zweckmässige Verhältniss der verschiedenen Gedankensphären nicht ausdrücklich ausgebildet worden ist; denn ohne eine absichtlich darauf gerichtete Thätigkeit bildet es sich, wie wir wissen, keineswegs zuverlässig aus.

Zunächst kommt das eine zur Natur des Geistes gehörende Vorstellungsgebiet in Betracht, das Gebiet der Sprachvorstellungen. Seine Wichtigkeit beruht vor allem darauf, dass aus ihm ein Haupttheil der Darstellungsmittel für alle Gedankenkreise entlehnt werden muss. Aus den Gedankenkreisen sollen ja Willensthätigkeiten hervorgehen, diese sollen jedoch keineswegs immer im Inneren eingeschlossen bleiben, sondern auch in die Aussenwelt hervortreten. Ohne sprachliche Darstellungsmittel können sie aber oft genug gar nicht geäussert werden oder wenigstens nicht klar und kräftig genug. Wer nicht zu reden und zu schreiben vermag, kann in einem solchen Fall nicht so wirken, wie er möchte und vielleicht sollte. Darum muss auch unser Zögling der Darstellungsmittel der Sprache mächtig sein. Dazu kommt, in der Natur des Gedankenkreises liegt es, dass in ihm weder blos Einzelwahrnehmungen und Einzelvorstellungen, noch blos die mannigfaltigsten und verschiedenartigsten Verbindungen unter ihnen sich ausbilden. Durch Verschmelzung gehen vielmehr aus ihnen auch Producte höherer Art hervor, die Begriffe, und zu den ganz von selbst in Jedem entstehenden müssen auf allen Gebieten künstlich zu erzeugende hinzukommen. Ausserdem würde ein Chaos von Einzelnheiten in der Seele entstehen, nichts würde zu voller Klarheit gelangen. Das eine würde dem Geiste über dem anderen verloren gehen, und er würde gar nicht im Stande sein, seine Vorstellungen zu überschauen und zweckmässig zu gebrauchen. Begriffe können sich aber ohne Sprache nicht ausbilden, die Worte sind wie andere Zeichen Träger und Stützen der Begriffe, die diese gar nicht entbehren können, und ohne Begriffe auf einem Gebiete zu besitzen, kann man sich auf diesem Gebiete zu Phantasie, Verstand oder Vernunft, und folglich auch zu einem verständigen, vernünftigen Wollen und Han-

deln nicht erheben. Für eine jede Gedankensphäre, vollends für eine solche, in der sich die höheren Geistes- und Willensthätigkeiten zeigen sollen, ist demnach Sprachbildung nothwendig, und die erlangte Sprachbildung wird nicht ohne Grund als ein Massstab für die erworbene Geistesreife betrachtet. Freilich muss es vermieden werden, Worte, sei es auch nur aus einer fremden Sprache, gebrauchen zu lassen, die keine werthvollen Gedanken ausdrücken oder zum Hintergrund haben. Ausserdem entsteht eine Gewöhnung an Gedankenlosigkeit und es werden wort- und phrasenreiche, aber gedankenleere Köpfe gebildet. Dagegen die giltigen Resultate, die in einem Gebiet gewonnen werden, sollten immer, wenn auch mehr oder weniger ausführlich, durch die Sprache fixirt werden, und ebenso die Hauptstadien, die dahin führen. Das fordert die begriffliche Durchbildung der Gedankenkreise. Das gibt aber zugleich vielfache Gelegenheit zur Bildung von Sprachfertigkeit. Dazu kommt, die ästhetischen Forderungen müssen auch auf die Sprache ausgedehnt werden, wie auf alles, bei dem die Schönheit in Betracht kommen kann. Denn was seiner Natur nach nicht gut sein kann, sollte doch, wo möglich, als schön sich darstellen, wie wir schon einmal andeuteten. So arbeitet es auch immer in seiner Weise und an seiner Stelle bei dem Zögling dem Guten vor. Soll demnach das Sprachliche in Angemessenheit zu den ästhetischen Forderungen gebracht werden, so muss zu allererst das Streben darauf gerichtet sein, dass jeder Gedanke klar und sachlich angemessen, grammatisch und stilistisch rein, sowohl mündlich als schriftlich in einem wohlgefälligen Flusse, aber auch lebendig, kräftig und auf eine solche Art, die in Folge der angeregten Reproductionen den Eindruck der Fülle hinterlässt, dargestellt werde. Ist nun nach unserer Auseinandersetzung Sprachbildung für alle Gedankensphären nothwendig, so muss schon das Sprechen, wie das Lesen, in allen Lehrstunden gleichmässig gepflegt werden, es ist also auch bei den Fragen des Schülers, bei seinem Antworten, Zusammenstellen, Beschreiben, Erzählen, Wiederholen stets auf sprachliche Schönheit in dem erwähnten Umfange zu sehen, und ebenso sorgfältig ist die schriftliche Darstellung auf allen Gebieten zu überwachen und zu üben, wenigstens in so weit, dass die für die fortschreitende Betrachtung und die Wiederholung zu gewinnenden Stichworte und Stützpuncte den grammatischen und stilistischen Anforderungen entsprechen. Die Fortbildung der sprachlichen Theorie mag immerhin den eigentlichen Sprachstunden vorbehalten bleiben; alle anderen

Lehrstunden sollen in der That nur die Sprache in ihrer Sphäre gebrauchen und an ihren rechten Gebrauch, der auf jedem Gebiete erworben werden muss, gewöhnen. Aber auch in den eigentlichen Sprachstunden darf das Sprechen nicht versäumt werden. Es ist hier überdies als freies Vortragen für sich zu üben. Das genügt freilich bei weitem noch nicht. Die Sprechübung muss den schriftlichen Uebungen stets voran und zur Seite gehen. Das mündliche Rückübersetzen, die mündliche Inhaltsangabe und das mündliche Wiederholen schriftlicher Aufgaben ist daher ebenso, wie alles Lesen, immer zugleich als Sprechübung zu behandeln. Die schriftlichen Darstellungen der eigentlichen Sprachstunden müssen sich zwar möglichst gleichmässig an die Gedankenkreise alles übrigen Unterrichts anschliessen. Das bringt das Verhältniss, in dem die Sprache zu ihnen steht, mit sich. Die Sprachstunden selbst haben aber in erster Linie sprachliche, d. i. grammatische und stilistische Gesichtspuncte zu verfolgen, und es muss darin ein gesetzmässiger Fortschritt erreicht werden. Dieselben Betrachtungen und Regeln dürfen sich daher nicht in gleicher Weise von den unteren Stufen bis zu den höheren fortwinden, und selbst wenn darin später noch Befestigung nöthig sein sollte, so muss sie doch nunmehr auf indirecte Weise angestrebt werden. Dazu sind Aufgaben oder auch nur Fragen nöthig, die bestimmte Voraussetzungen an das sprachliche Wissen und Können des Schülers machen. Sie werden deshalb gemacht, weil der frühere Unterricht dafür bereits in ausreichender Weise gesorgt hat, und die Fragen lassen sich nicht beantworten, die Aufgaben lassen sich nicht lösen, wenn nicht das vorausgesetzte Wissen und Können fest liegt oder zuvor befestigt wird. Würde das streng durchgeführt, würde vollends bei den Sprachen, die bei der Jugend von früh an gepflegt werden müssen, späterhin für die rechte Ausbildung und Fortbildung der Stilistik und Poetik gesorgt, die allerdings auch als fachwissenschaftliche Theorie noch äusserst mangelhaft ist, so würden die grammatischen Uebungen der oberen Lehrclassen bei weitem nicht den Druck ausüben, den sie gar leicht verursachen. Der Schüler würde mit seinen höher gesteckten Zwecken, an die er sich mit ganzer Seele hingäbe und deren Erreichung ihm möglich gemacht würde, ganz von selbst auch in grammatischer Hinsicht wachsen. Ausserdem muss bei den eigentlichen Sprachstunden für das Einordnen des mannigfaltigen Unterrichtsstoffes in das individuelle Geistesleben eines jeden Schülers gesorgt werden, und dafür wird bei ihm durch den Sprachunterricht

gesorgt, wenn er Gelegenheit erhält, über allen Stoff sich in seiner individuellen Ausdrucksweise auszusprechen. Da sich nun aller Sprachunterricht ohnehin an die übrigen Gedankenkreise des Unterrichts anzuschliessen hat, so sind für jenen Zweck gar keine besonderen Veranstaltungen nothwendig. Es muss nur darauf gehalten werden, dass die Ausdrucksweise in den sprachlichen Darstellungen des Schülers wirklich überall eine individuell angemessene sei. Endlich ist die logische Seite alles Unterichtsstoffes noch ganz besonders durch den Sprachunterricht, besonders auch durch den deutschen zu cultiviren. Die einzelnen Disciplinen haben zwar selbst für den zweckmässigen logischen Gebrauch im Umkreis ihres Materials zu sorgen. Aber die Anfänge der rein theoretischen Lehren, die daraus abgeleitet werden können, und die Zusammenfassungen und Abstractionen, die sich dafür ergeben, müssen dem Sprachunterricht vorbehalten bleiben. Hier sind, wie schon früher bemerkt, die Betrachtungen, die zur philosophischen Propädeutik gehören, zu dem Abschluss zu bringen, den der Standpunct der Schule gestattet, und es muss das geschehen, schon bevor, ja auch ohne dass später Plato und Cicero studirt wird, wie zu wünschen ist. Das empirische Material der Ethik, der Psychologie und der Religionsphilosophie lässt sich in den höheren Schulen vollständig aus der Lectüre der Dichter und Prosaiker, aus Mythologie, Poesie und Geschichte ableiten, die classischen Darstellungen können eine vollständige Vorschule der Aesthetik gewähren, die Lehren von Definitionen und Eintheilungen ihrer empirischen Bedeutung und Gestaltung nach, lassen sich aus der Naturgeschichte, die einfachsten Lehren über Schlüsse und Beweise lassen sich aus den Anwendungen grammatischer Regeln oder den Correcturen von Verstössen gegen sie, aus der Anwendung physikalischer Gesetze, aus den mathematischen Beweisen herleiten, und solches Material sollte in grösster Ausführlichkeit den philosophischen Studien der Universität zu Grunde liegen. Kommt dann das Studium Plato's hinzu, neben dem das von Cicero (namentlich de officiis und disputationes academicae) nicht fehlen darf, so hat eine cursorische Lectüre der einzelnen Abschnitte zunächst Ziele für die nähere Besprechung festzustellen, und aus der Besprechung werden sich neue Ziele ergeben. Die logischen Gesetze in Trendelenburg's elementa logices können dabei wie eine Art Grammatik benutzt werden und in ähnlicher Weise classische Dicta, classische Auseinandersetzungen für die übrigen philosophischen Lehrfächer.

Man darf aber nicht blos dabei stehen bleiben, dass die Sprache

in der rechten Weise ein Darstellungsmittel für alle Theile des Gedankenkreises werde und überall zur Fixirung der Begriffe verhelfe. Sie hat auch darüber hinaus eine hohe Bedeutnng. Denn in den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die ganze Culturentwickelung des einzelnen Volkes und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen dieser Entwickelung stimmen mit der Einzelentwickelung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen; die Geistesentwickelung des Zöglings kann daher gar nicht besser gefördert werden, als wenn er seine Geistesnahrung aus der allgemeinen Culturentwickelung, wie sie in der Literatur niedergelegt ist, schöpft, zumal sich die Ideen der sittlichen Einsicht gar nicht anders erzeugen lassen, als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Ideen und der Verbindungen aus ihnen. Allerdings müssen die beiden Reihen der Geistesentwickelung, die der allgemein menschlichen und die der kindlichen, mit einander übereinstimmen. Unter dieser Voraussetzung sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwickelung nach der anderen so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist. Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engeren Rahmen geschehen, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weiteren, und die Methodenbücher unserer Schulwissenschaften sollten den Lehrinhalt der einzelnen Stufen und ihren Gedankenfortschritt ausführlich darlegen. Auf einer jeden Stufe sollte sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und nicht gewollt, und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat. Nach der Natur des Geistes kann er ja, um zu den Höhepuncten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch, und in demselben Masse, als er aus ihr weniger Bildungsgehalt für sein eigenes Geistesleben schöpft, in demselben Masse, als er die Bildungsstoffe verschiedener Epochen in ein weniger richtiges Verhältniss setzt, wird seine eigene Gesammtbildung unvollkommen ausfallen und wird er an seinem Theile mangelhafter dazu beitragen, dass die allgemein menschliche Entwickelung fortgesetzt werde. Leider ist gegenwärtig schon dafür nicht ausreichend gesorgt, dass die Entwickelungsstufen des Einzelgeistes mit denen der Hauptculturepochen in Einklang stehen. Die schon früher erwähnten Gesinnungsstoffe des Kindergartens und der Elementarstufe, und die an die letztere sich anschliessenden Gesin-

nungsstoffe der Patriarchenzeit, der thüringischen Sagen, der sächsischen Kaiser sind ausdrücklich auf die Uebereinstimmung unter den beiden Entwickelungsreihen berechnet. Für das Alter, wo gewöhnlich das Lateinische begonnen wird, steht allerdings kein römischer Schriftsteller zu dem geistigen Standpuncte des Schülers in einem angemessenen Verhältniss. Es ist das Alter, dem vielmehr Homers Odyssee entspricht, und damit die lateinische Sprache trotzdem die Bedeutung nicht einbüsse, die ihr im modernen Bewusstsein gebührt, muss nur dafür gesorgt sein, dass dasjenige Latein, welches sich an die neuere Geschichte anschliesst, und im modernen Leben fortdauert, weit genug geführt werde, damit die Stoffe der Odyssee und die zu ihnen hinzukommenden von Herodot zugleich in solchem Latein, die letzteren nach Weller's lateinischem Herodot, bearbeitet und auch die Grundlagen der geschichtlichen Betrachtung vielfach in eben solchem Latein, z. B. nach Vogel's Nepos plenior für die schönste Zeit Athens, gelesen werden können. Dann können auch Cäsar's Commentarien vom gallischen Kriege, nachdem ein Auszug aus den Sagen der römischen Königsgeschichte nach Livius vorangestellt ist, an die rechte Stelle der culturhistorischen Entwickelung treten, und zwar neben Xenophon's Anabasis; denn die culturgeschichtliche Reihe des einen Volkes muss nicht gerade chronologisch zusammenfallen mit der culturgeschichtlichen Reihe eines anderen Volkes. So kann auch eine culturgeschichtliche Reihe der Bibel neben einer solchen der Profanschriftsteller fortgeführt werden, ohne dass beide Reihen gleichzeitig sind. Sie müssen einander nur durch die Gleichartigkeit der Gesinnungs- und Lebensverhältnisse, durch ihren inneren, verwandtschaftlichen Zusammenhang correspondiren, oder doch so, dass diese Verhältnisse in ein angemessenes psychologisches Verhältniss zu einander treten können (das haben gleichfalls die Methodenbücher der Schulwissenschaften nachzuweisen), und schon Göthe dachte deshalb an ein symphronistisches Studium von Geschichte und Literatur (in der pädagogischen Provinz). Ihm entspräche es z. B., wenn Uhland's Heldenlieder zu bestimmten Stellen der deutschen Sage, wenn Schiller's Tell zu dem Glanze der republikanischen Tugenden Rom's und den ihnen drohenden Gefahren (Tertia), wenn Göthe's Götz zum Uebergang aus dem Mittelalter in die Neuzeit (Secunda), wenn die Specialgeschichte vom Ursprung des Christenthums (Leben Jesu) und die Reformationsgeschichte in Beziehung gesetzt würden, wenn der Zug Alexanders des Grossen neben dem des jüngeren Cyrus, die neuere Freiheitsperiode

seit Friedrich dem Grossen neben der Freiheitsepoche des römischen Freistaates, Sophokles nach und neben Schiller zur Betrachtung gelangte. Ausserdem muss es in jeder Reihe gestattet sein, von einem schon erlangten Hauptstandpuncte aus noch einmal rückwärts zu gehen, um dann erst von ihm aus weiter fortzuschreiten; denn das trägt ja blos zu grösserer Vertiefung in die abgelaufene Entwickelungsreihe bei, und diese breitet sich in dem Bewusstsein des Zöglings mehr aus, wenn nur darüber der schon erlangte culturhistorische Standpunct nicht verloren geht. So wird die Zeitreihe der römischen Geschichte von Cäsar aus im Rückwärtsschreiten bis zu der Königsgeschichte an der Hand des Livius vom Zögling durchlaufen, und er kommt erst an der Hand von Cicero in das Zeitalter Cäsars zurück. Dagegen ist alle Mischung verschiedener Epochen während eines Schuljahres zu vermeiden, und es darf dahin nur nicht gerechnet werden, dass das Schulleben durch die Erbauungsstunden neutestamentliche Betrachtungen über das Kirchenjahr neben die Culturreihe des Alten Testaments stellt; denn Umgang und Erfahrung des Individuums müssen ja immer den Unterricht begleiten und ihm sogar den Boden bereiten. Dem culturhistorischen Gang des Studiums der Literatur im Gymnasium stellen auch die griechischen Dialectverschiedenheiten keine ernstlichen Schwierigkeiten entgegen, wenn sie nach Anleitung meiner „Bearbeitung des Proömiums zur Odyssee“ behandelt werden, ja man nähert sich in Folge jenes Lehrganges der fachwissenschaftlichen Betrachtungsweise der neueren Sprachwissenschaft früher an. Das Griechische muss nur, so lange noch nicht ein Schriftsteller im attischen Dialect gelesen wird, unmittelbar an die Geschichte resp. Sage angeschlossen werden. Es muss auch alle schriftliche Darstellung des Schülers sich innerhalb des durch die Concentrationsstoffe und auf ihre Veranlassung ausgebildeten Gedankenkreises bewegen Am allerwenigsten darf man daran denken, die vereinzelten Geschichten und Beschreibungen oder die zusammenhangslosen Sätze zu benutzen, wie sie die gewöhnlichen Lese- und sprachlichen Uebungsbücher darbieten; denn daraus kann nicht einmal Wärme der Auffassung und ein starker Gesammteindruck hervorgehen, wie sie die Bildung des Willens fordert.

Wir können jetzt übergehen zu dem zweiten Gliede der zweiten Hauptreihe der Unterrichtsfächer. Denn in demselben verwandten und untergeordneten Verhältniss, in welchem Sprache und Literatur zur historischen Seite des Unterrichts stehen, steht die Mathematik zu der naturwissenschaftlichen Seite desselben. Mathematische

Verhältnisse kommen zwar bei allem Unterricht vor. Aber die mathematische Lehre muss sich im Anschluss an die Naturkunde fortbilden, und ihr Fortschritt bleibt auch für den Gebrauch der Mathematik in anderen Lehrstunden, der wiederum der Einheit des Geistes günstig ist, massgebend. Die Mathematik ist ja die formale Seite der Naturwissenschaft. Zahl, räumliche Gestalt und Bewegung, diese mathematischen Grundformen, kommen in der That bei allen Naturgegenständen und Naturerscheinungen vor, und diese können nicht scharf und deutlich aufgefasst werden, wenn nicht zugleich gezählt, gemessen und gewogen, wenn nicht Gestalt und Bewegung genau bestimmt, wenn nicht das Formale der Art mindestens nach dem Mehr oder Weniger, Grösser oder Kleiner, Näher oder Ferner u. s. w. sorgfältig geschätzt wird. Die darauf bezüglichen Vorstellungen sind den naturkundlichen daher ursprünglich beigemischt, die qualitativen naturkundlichen Vorstellungen können folglich ohne die formalen, die mathematischen nicht in ein richtiges Verhältniss zu dem ethisch-religiösen Ziele des Unterrichts gesetzt werden, und die mathematischen Vorstellungen sondern sich auch von jenen erst allmählig ab, wie sich die Vorstellungen der Muttersprache allmählig von allen übrigen Gedankenkreisen absondern, um einen besonderen Gedankenkreis zu bilden. Ein Theil der Mathematik ist nun die Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten, und von ihr ist die Kunstübung des Zeichnens abhängig, wodurch Räumliches nachgebildet wird. Es wird dafür am Zeichnen ein viel vollständigeres Darstellungsmittel gewonnen, als es die Sprache liefern kann, und zwar aus dem Grunde, den Lessing im Laokoon nachweist: weil das Successive der Sprachlaute in Widerspruch steht zu dem Simultanen der Gestalt. Daher darf schon, wo Zeigen von Räumlichem möglich ist, eine Wortangabe nicht substituirt werden, und eine vollkommen bestimmte, präcise und übersichtliche, also begriffliche Vorstellung von einer Gestalt ist ohne Zeichnen gar nicht erreichbar. Die Grundlagen aber für das exacte, kunstvolle Zeichnen sollten immer die zu den übrigen Unterrichtsstoffen hinzugehörigen classischen Bilder und werthvollen Illustrationen darbieten, die zum Theil auch namentlich für das Französische die besten Anknüpfungspuncte für das Sprechen über die alltäglichen Lebensverhältnisse (nach der Methode von Lehmann) liefern würden. Zum mindesten ist für die Auffassung und Darstellung der Gestalt ein sog. malendes Zeichnen nothwendig, das deshalb auch in allen Unterrichtsfächern geübt werden muss, und das zu dem exacten kunstvollen

Zeichnen sich verhält, wie der psychische Begriff zum logischen. Die Grundlage für das malende Zeichnen ist das Legen, Bauen, Flechten, Ausstechen, Durchziehen mit Wollfäden und Aehnliches, das sich nachmals zu Erbsenarbeiten, zum Modelliren u. s. w. erweitert, das aber schon im Kindergarten gepflegt und immer mit Uebungen (auch des Turnens) in der Bezeichnung der Richtungen (vorn — hinten, rechts — links, oben — unten), im Drehen und Wenden des Körpers (für die Winkelauffassung) u. s. w, mit Luftzeichnen verbunden werden muss. Solche Uebungen sind besonders auch deshalb so wichtig, weil die Kinder nicht daran denken, auf das Grosse und Ganze des unendlichen Raumes ihre Aufmerksamkeit zu richten, wohl aber auf die mannigfaltigen, beweglichen, bunten Einzeldinge achten und auf das, was sich mit ihnen vornehmen lässt. Auf den Raum als solchen sind sie um so weniger aufmerksam, weil die Erzeugung der Raumvorstellungen unbewusst durch den psychologischen Mechanismus der Empfindungen geschieht. Darum muss gerade auf die bewusste Erzeugung und Durchbildung der Raumvorstellungen (in ähnlicher Weise auch auf die der Zeitvorstellungen) so viel Sorgfalt verwendet und darf keine Gelegenheit dazu versäumt werden. Bei den ersten Anfängen des Zeichnens brauchen indess blos die individuellen Erfahrungen des Zöglings über Räumliches vorausgesetzt, sie brauchen blos in ein klares Bewusstsein gehoben zu werden, und auf der anderen Seite lassen sich genaue mathematische Bestimmungen ohne schärfer gezeichnete Formen nicht fixiren. Daher wird das Zeichnen des pädagogischen Unterrichts trotz des Verhältnisses der Abhängigkeit, worin es zur Mathematik steht, doch nicht aus ihr abgeleitet, sondern umgekehrt werden die einfachsten mathematischen Gestalten, wie Winkel, Quadrat, Rechteck, Dreieck, mit Hilfe der Heimathskunde aus dem Zeichnen gewonnen. Die Schulmathematik geht hier, wie die Schulnaturwissenschaft von dem Gebrauch aus, dem sie auch weiterhin nahe zu bleiben sich bemüht. So lehrt es Bochmann im Anschluss an den Märchenunterricht, und Lindner hat den logischen Fortschritt, der dem ersten Zeichnen zu Grunde liegen muss und der freilich mit dem methodischen Gang des Unterrichts nicht verwechselt werden darf, in seiner Anschauungslehre für das Zeichnen dargestellt. Vom Zeichnen führt dann erst der methodische Weg zu der sog. geometrischen Formenlehre der Körperbetrachtung, wie sie z. B. Fresenius darstellt, und zwar darum, weil die wirklichen begrifflich-geometrischen Elemente, der Punct, die Strecke, die Richtung, der Winkel, die

Parallele, das Dreieck, der Kreis u. s. w., an den Körpern aufgesucht werden müssen, z. B. der Punct an den Enden der Strecken, in den Spitzen der Winkel, in den Durchschnittspuncten der Kanten. Hier sind zwar jene Elemente nicht empirisch gegeben, das Mathematische ist ja überhaupt nicht empirisch gegeben; aber an jenen Stellen lässt die Speculation, die zu den Elementen hinführen muss, diese am zuverlässigsten erzeugen. Schon hier sind die wirklichen Objecte für die geometrische Betrachtung, von denen man ausgehen muss, am besten solche, an denen die Theilnahme des Zöglings haftet, wenn auch weiterhin ausdrücklich darauf hinzuwirken ist, dass das Reizende, das die Aufmerksamkeit für die Form Zerstreuende durch Substituirung von Modellen abgestreift werde. Schon hier müssen sich Uebungen im perspectivischen Sehen anschliessen. Von der Körperbetrachtung führt der Weg weiter zu dem gleichfalls von Lindner verbesserten ABC der Anschauung, d. i. zum Ausmessen des rechtwinkeligen Dreiecks, des Grundelementes der Gestalt, und endlich kommt (nach Falke) das Feldmessen an die Reihe, das ja schon in der allgemein menschlichen Culturentwickelung den Ausgangspunct für die Geometrie bildete (Aegypten); es führt, und zwar ohne alle gleichzeitige oder vorausgegangene Erinnerung an den unendlichen Raum, in die Geometrie selbst hinüber. Dagegen kommt das Rechnen schon durch Verallgemeinerung zur Arithmetik, die dann zu höheren Stufen der Zahlenverhältnisse aufsteigt. Die Operationen des Addirens und Subtrahirens, des Multiplicirens und Dividirens müssen hier von Anfang an so viel als möglich in Verbindung geübt werden, weil sie in dieser Verbindung bei den Anwendungen ganz gewöhnlich vorkommen. Genaue Darstellung des Räumlichen gelingt aber nicht blos allein durch das Zeichnen. Bei diesem wird selbst schon eine genaue Auffassung des Räumlichen vorausgesetzt, die deshalb vorher eingeübt werden muss, und genaue Auffassung des Räumlichen ist auch nicht blos da von Wichtigkeit, wo es sich um mathematische Bestimmung und um das Zeichnen handelt, sondern bei allem geordneten Vereinigen und Trennen der Vorstellungen und folglich auch da, wo durch Sonderung und Gliederung der Verschwommenheit und Verwirrung bei der Auffassung des Objects vorzubeugen ist; denn das sind immer räumliche Verhältnisse, wenn auch die Vorstellungen nichts Räumliches bezeichnen. Daher sind die allerwichtigsten Begriffe unseres Denkens, wie der des Begriffes selbst, seines Inhalts, seines Umfangs, Metaphern des Raumes, und auch die allerwichtigsten Beziehungen unter den Begriffen, wie die zwischen

Subject und Object, zwischen einer Thätigkeit und ihren näheren Bestimmungen, die allerwichtigsten Thätigkeiten des Denkens, wie Vorstellen, Auffassen, Begreifen, werden räumlich aufgefasst. Die genaue Darstellung des Räumlichen muss ferner immer erreicht sein, wenn das Gezeichnete ein ästhetisch schöner Gegenstand sein soll. Nur so kann das Zeichnen eine Grundlage für die bildenden Künste werden, die für die Belebung des geschichtlichen Unterrichts und der Lectüre so viel beitragen. Umgekehrt kann und soll das Zeichnen aus ihnen so gut, wie aus der Natur, seinen Stoff entlehnen bei dem pädagogischen Unterricht, allerdings in Unterordnung unter den auch für die sprachliche Darstellung der Schule leitenden Grundsatz, dass in erster Linie das Werthvolle fixirt werden muss, das der Gang des Unterrichts und die dadurch angeregte Selbstthätigkeit des Schülers fordert. Phantasiecompositionen sind immer Combinationen aus schon Vorhandenem oder seinen Bestandtheilen. Die Anfänge des Zeichnens müssen endlich auch dem Schreiben vorangehen, weil jenes auf wirklichen Naturformen beruht, die dann allerdings in freie Gestaltungen eingehen können, das Schreiben aber erst jene Naturformen oder Elemente davon zu einem besonderen Zweck verwendet, der an ihnen um so weniger unmittelbar zu erkennen ist, je weiter es sich vom Zeichnen entfernt. Die bereits erwähnten Grundlagen für die Anfänge des Zeichnens, malendes Zeichnen und Luftzeichnen, reichen daher schon in den Kindergarten hinein, und für die ersten Anfänge des exacten Zeichnens, die dem Schreiben vorangehen sollen, lässt die Elementarschule Zeit, wenn das Schreiben mit der blos die Grundlage der Currentschrift enthaltenden Elementarschrift für einen beschränkten Theil der Buchstaben begonnen wird; das ist ohnehin schon deshalb nothwendig, weil sonst das Sprechen, für das die Elementarschrift ein unentbehrlicher Stützpunct ist, nicht zu seinem für die Orthographie nothwendigen Rechte kommt, und die Orthographie überhaupt nicht den richtigen Anfang gewinnt. Die Currentschrift selbst muss, wie das Zeichnen, malend beginnen. Auf das Schreiben übertragen sich aber dann die ästhetischen Anforderungen an das Zeichnen, und wenn der Schüler die Befähigung erlangt hat, sich nach ihnen zu richten, so darf sie natürlich nicht nachträglich illusorisch gemacht oder wieder zerstört werden, namentlich nicht durch die Nöthigung zu gehäuftem Schreiben oder zu übereiltem Schnellschreiben.

Der sprachliche, mathematische und Zeichenunterricht hat seine heimathliche Sphäre so gut, wie der geschichtliche und naturkundliche

Unterricht, und sie muss dort, wie überall behandelt werden. Die Mathematik wird ferner durch dieselben Interessen beherrscht, wie die Naturkunde und auch in gleicher Weise, d. i. der Stoff ist hier gleichfalls wohl darnach zu durchdenken, aber nicht darnach zu trennen. Ebenso ist es zu einem Theil bei der Sprache und dem Zeichnen, rücksichtlich ihrer Gegenstände folgen sie jedoch zum Theil auch den Interessen der Theilnahme. Hier wirken wiederum die in verschiedenen Theilen des Gedankenkreises sich verzweigenden Interessen als natürliche Bindemittel für denselben. Unter den mathematischen Wissenschaften ist aber die Arithmetik dadurch ausgezeichnet, dass sie die einzige Schulwissenschaft ist, welche ein grösseres Gebiet speculativer Begriffe dem Schüler im Zusammenhang vorlegen kann. Der geschichtliche inclus. poetische und der naturkundliche Stoff wird alsdann im Verhältniss zu dem Stoff der Sprache und Mathematik an sich (also abgesehen von den durch die Sprache, das Zeichnen und die angewandte Mathematik überhaupt dargestellten Gegenständen, die zu jener ersten Art des Stoffes gehören) als Inbegriff von Sachen oder Realien bezeichnet. Mit dem Reellen der Natur hängt die Bezeichnung nur so weit zusammen: der Stoff der Sprache und Mathematik als solcher steht in einem ähnlichen Abhängigkeitsverhältniss zu den Realien, den Sachen des Unterrichts, wie die Erscheinungswelt zu dem ihr zu Grunde liegenden Reellen oder Realen. Die Abhängigkeit bewirkt, dass ursprünglich dem sprachlichen und mathematischen Stoff als solchem ein mittelbares, dem naturkundlichen und geschichtlichen Stoff, so wie dem durch Sprache und Zeichen dargestellten, ein unmittelbares Interesse entgegenkommt. Nur bei Sprach- und mathematischen Talenten scheint das anders zu sein, weil bei ihnen die Heraussonderung des sprachlichen und mathematischen Gedankenkreises aus dem historischen und naturkundlichen rascher erfolgt, ja der Schein entsteht, als ob bei ihnen jene beiden Gedankenkreise von Anfang an isolirt beständen und folglich auch ein Gegenstand eines unmittelbaren Interesse wären, was sie in der That bei allen Zöglingen werden sollen; denn alle Theile des Gedankenkreises sollen ja in einem gleichschwebenden Verhältniss zu den sittlich-religiösen Zwecken stehen. Werden aber die beiden Gedankenkreise voreilig, also vor ihrer Aussonderung aus den Gedankenkreisen, denen sie ursprünglich angehören, als isolirte Vorstellungsmassen behandelt, wie schon im Mittelalter durch die Trennung des Trivium vom Quadrivium, so entsteht ein Druck auf den Geist des Zöglings, weil bei ihm ein

Theil des Gedankenkreises für sich leisten soll, was er nur in Verbindung mit einem anderen Gedankenkreise zu leisten vermag. Die Beschäftigung fällt dann dem Zögling zur Last, die er nur so lange trägt, als er sich ihr aus anderen Gründen nicht zu entziehen vermag. So bildet sich der äusserste Gegensatz zu dem unmittelbaren Interesse aus, das immer Kraft und Leben ist und beides auch weckt, namentlich aber mit dem Wohlgefühl eines leichten, freudigen Thuns stets verbunden bleiben muss. Indess selbst nachdem sich die sprachlichen und mathematischen Gedankenkreise selbständig ausgebildet haben, muss ihre Beziehung zu den Sachkreisen stets lebendig erhalten werden, ohne Rückbeziehung auf diese dürfen die sprachlichen und mathematischen Gedankenreihen niemals zu lange fortlaufen. Das Mathematische muss daher nicht blos immer fleissig angewandt werden auf Natur und Menschenwelt, es muss auch fortwährend getragen werden durch die Verhältnisse von beiden; bis die begrifflichen Grundlagen gefunden sind, müssen demnach Aufgaben aus dem praktischen Leben, die mathematische Wahrheiten in sich enthalten, stets den Ausgangspunct der Betrachtung bilden, und jede voreilige Verallgemeinerung ist zu vermeiden, wenn auch das speculative Interesse über jene Verhältnisse hinausführen darf. Ebenso muss das Sprachliche bei der Lectüre, wie dem eigenen Gebrauch sich stets sofort fruchtbar erweisen. Sonst fehlt dem Unterricht gar leicht Leben und Deutlichkeit, weil seine natürlichen Beziehungen unterbrochen sind, und der Zögling ist grösserer Anstrengungen nicht fähig, weil die aus jenen Beziehungen hervorquellende Kraft ihm entzogen ist. Der Fall tritt um so leichter ein, weil der sprachliche und mathematische Stoff seiner Natur nach abstracter Art, der frühen Jugend aber das Concrete geläufiger und fasslicher ist, dem Geschichte und Naturkunde immer wenigstens näher bleiben. Namentlich ist auch das Fortschreiten des Rechnens nach den Sachgebieten von der grössten Wichtigkeit: Die Aufgaben gewinnen erst dadurch die volle Durchsichtigkeit und Deutlichkeit, und es steigert sich die Kraft des Zöglings. Dazu kommt noch ein besonderer Grund, weshalb für alles Sprachliche und Mathematische der engste Zusammenhang mit den Sachgebieten wünschenswerth ist, und jenes immer in dem Bewusstsein des Schülers durch dieses getragen werden muss. Denn die logische Richtigkeit, besonders auch bei Sprachlichem, und die Vorzüge der Schönheit, die wir bei dem Sprachlichen schon früher hervorgehoben haben, sie hängen ganz wesentlich von der Kenntniss der Sache ab. Daher ist ein Lieblingsbuch, dessen Inhalt

uns fesselt, nach J. Paul zugleich das beste Sprachbuch, und ein Jeder besitzt auf dem Gebiete, mit dessen Inhalt er am vertrautesten ist, die meiste Beredtsamkeit. Aus allem folgt, wie falsch ein Uebergewicht des Lesens, Schreibens und Rechnens über den Sachunterricht in der Volksschule ist, wo jene oft allein herrschen. Das falsche Uebergewicht wird sich zu Anfang auch gar nicht vermeiden lassen, wenn nicht die schon erwähnte Elementarschrift und das Lesen derselben an die Stelle der so viel Uebung verlangenden Currentschrift und des Lesens derselben tritt. Falsch ist aber auch die Vernachlässigung des sachlichen Materials bei aller classischen Lectüre jenseits der Volksschule, und Vernachlässigung ist es gleichfalls, wenn man hier nur bei gelegentlichen Notizen und Vergleichungen stehen bleibt, statt auf ausgeführte Bilder des Lebens und der Natur hinzuarbeiten, wie Kohlrausch in seinem Handbuch zur biblischen Geschichte, Willmann in seiner Bearbeitung der Odyssee und des Herodot, Hertzberg in seiner Bearbeitung der Anabasis. Freilich kommt hier auf das rechte Verhältniss des Sprachlichen und Mathematischen zu dem Sachlichen in den einzelnen Lehrstunden alles an. Denn der mathematische oder Sprach-Unterricht darf allerdings keineswegs im Sachuntersicht untergehen, ja er darf diesen auch nicht zum Theil ersetzen oder vertreten wollen. Der sachliche Inhalt darf vielmehr dort entweder nur reproductionsweise auftreten, er dient dann nur zur Anknüpfung, zum Ausgangspunct, muss aber schon für sich ausführlich und gründlich im Sachunterricht behandelt sein. Oder er wird bei der Lectüre und bei Anwendungen der Mathematik nur so weit bearbeitet, dass beides mit dem rechten Verständniss aufgefasst werden kann, genauere Betrachtungen aber über den sachlichen Inhalt, solche Betrachtungen, die ihn nach allen Seiten hin mehr ausbeuten, bleiben den gleichzeitigen Lehrstunden für Realien vorbehalten. Ebenso muss die Ausbildung und Fortbildung der sprachlichen oder mathematischen Theorie von dem Gesinnungs- und dem naturkundlichen Unterricht ausgeschlossen bleiben. Sprachliches und Mathematisches, das der Erörterung bedarf, ist hier allerdings durchaus nicht zu übergehen, aber es handelt sich dann nur darum, an die Theorie zu erinnern, ihren rechten Gebrauch auch für den vorliegenden Fall zu sichern und so dahin zu wirken, dass die Gewöhnungen an einen solchen Gebrauch nicht unterbrochen werden. Selbst bei Verstössen gegen Sprachregeln sind daher die Gründe höchstens nur flüchtig zu berühren. Dieses Verhältniss zwischen den Fächern der ersten und zweiten Hauptreihe muss sorg-

fältig ausgebildet und festgehalten, es muss also aller Vermischung der Fächer in den beiden Hauptreihen, es muss ebenso einer Vermischung unter den Gliedern derselben Reihe, zwischen dem Geschichtlichen im weitesten Sinne und dem Naturwissenschaftlichen einerseits und dem Sprachlichen und Mathematischen andererseits entgegengewirkt werden, die von uns unterschiedenen Fächer des Unterrichts müssen stets, weil sie verschiedenen Abtheilungen des Geistes entsprechen, getrennt bleiben. Auch beim Beginn des Schulunterrichts darf die Betrachtung über Gesinnungsverhältnisse weder mit der Betrachtung über Naturverhältnisse, noch darf die Betrachtung über beides mit dem Erlernen des Zeichnens, Schreibens, Lesens und Rechnens in derselben Lehrstunde verschmolzen werden. Die Sonderung des Gedankenkreises nach den verschiedenen Classen von Vorstellungen — ein Hauptziel für die Kindergartenstufe — muss allerdings bei dem Zögling eingetreten sein. Erst dann ist er wirklich reif für den Beginn des Unterrichts. Dann darf aber nicht ein rascher Uebergang aus einem Gedankenkreise in den anderen, eine rasch wechselnde Beschäftigung bald mit einem Gegenstande des einen, bald mit einem Gegenstande eines anderen Gedankenkreises stattfinden. Dies übt wohl anfangs einen Reiz aus und scheint eine Steigerung der Kräfte herbeizuführen. Aber die Abspannung und Erschlaffung kann nicht ausbleiben, weil zu verschiedenartige Interessen, zu verschiedenartige Stoffe zusammenkommen, und der Gegensatz der Kräfte Hemmungen aller Art herbeiführt. In der That muss von Anfang des Unterrichts an auf Einheitlichkeit des Gedankenkreises und der von den Interessen abhängigen Gefühlsstimmung in jeder Lehrstunde streng gehalten werden; denn Klarheit, Aufmerksamkeit und die Spannung des Interesse verringern sich nothwendig, wenn zu heterogene Vorstellungen und Vorstellungsbewegungen sich berühren.

Als Stoff der Naturkunde und der Geschichte kennen wir nun schon die Sachen oder Realien der Theilnahme und Erfahrung. Sie reichen auch, wie wir wissen, durch die Literatur und den Inhalt der Sprache überhaupt in das Sprachgebiet hinein, und ebenso in das Gebiet der angewandten Mathematik und des Zeichnens, insofern mathematische Verhältnisse an Sachen haften und Sachen durch Zeichnen dargestellt werden. Aber ausserdem bilden den Stoff der Sprache die Zeichen für den Ausdruck des Gedankenkreises, und den Stoff der Mathematik und des Zeichnens bilden Formen, d. i. Naturformen, und beide sind von einander verschieden, obwohl sie

ein freier Sprachgebrauch unter den gemeinsamen Namen von Formellem zusammenfasst, Die Naturformen kommen den Dingen mit Nothwendigkeit zu. Wir müssen uns zwar vorstellen, die Formen könnten an sich wohl andere sein; denn Zufälligkeit ist ein wesentlicher Charakter von der Welt der Erscheinungen. Wir können uns daher andere räumliche oder zeitliche Formen denken, als sie uns gegeben sind. Aber so lange uns diese Dinge und Ereignisse vorliegen, und so lange sie zu diesen Dingen und Ereignissen hinzugehören, sind andere Formen ganz unmöglich. Die Psychologie weist nun an der Hand der Sprachwissenschaft nach, dass es ursprünglich, als die Sprache entstand, bei ihr ebenso war. Die Sprache bestand damals auch aus Naturformen. Die Dinge und Ereignisse machten nämlich auf die Menschen, die einander ganz nahe standen, und bei denen es noch nicht scharf ausgeprägte Individualitätsunterschiede gab, einen bestimmten, für alle wesentlich gleichen Eindruck, und dieser Eindruck reflectirte sich auch auf die Stimmorgane in einer bestimmten und nothwendigen, bei allen übereinstimmenden Weise. Daraus gingen die einheitlichen Sprachcomplexe ganzer Völker hervor, die bekanntlich sämmtlich schon in vorhistorischer Zeit entstanden sind, oder wenigstens in Volkskreisen, die ausserhalb des geschichtlichen Zusammenhangs unter den Völkern standen, z. B. in den ihre lingua rustica sprechenden Volksmassen, aus denen die romanischen Sprachen hervorgegangen sind. Damals hatte Jeder ein klares Bewusstsein darüber, dass er jeden Gegenstand nur in einer bestimmten, dem Eindruck entsprechenden Weise bezeichnen müsse, und wenn er den Eindruck kannte, so war ihm auch das Wort bekannt ohne vorausgegangene Belehrung und ohne ein Lernen von seiner Seite. Hätte jenes Bewusstsein und dieser Zusammenhang zwischen Eindruck und Laut oder Lautcomplex nicht bestanden, so hätte die Sprache als eine gemeinsame ganzer Volkskreise ohne Sprache gar nicht entstehen können. Beides ist aber in der historischen Zeit verloren gegangen. Uns widerstrebt es durchaus nicht mehr, den Tisch auch mensa, τράπεζα, table oder mit einem andern Fremdwort zu nennen, die Worte sind uns zu conventionellen Zeichen geworden, und auf diese Weise ist allerdings unsere Fähigkeit, an den fremden Literaturen Theil zu nehmen, gar sehr erhöht worden. Aber etwas anderes, was auch schon in der Urzeit der Sprachbildung entstanden ist, dauert noch immer fort. Denn jede Sprache fasst den Gegenstand, der durch das Wort bezeichnet wird, von einer einzelnen, bestimmten Seite auf, eine andere Sprache von einer an-

dern Seite. Es ist das die eigenthümliche Apperceptionsweise einer jeden Sprache, und man nennt sie die innere Sprachform. Darnach treten die Worte für einen bestimmten Gedanken zusammen oder sie meiden sich beim Ausdruck desselben, je nachdem ihre Apperceptionsweisen zusammenstimmen oder einander abstossen. Darnach bilden sich auch in jeder Sprache eigenthümliche Satzverhältnisse und eigenthümliche Formen dafür aus. Darauf beruhen überhaupt die Gesetze des Sprachbaues und die Gesetze der Stilistik. Verstösse dagegen verletzen zunächst immer die Apperceptionsweisen, die zu Grunde liegen und die in Uebereinstimmung sein sollten. Ein Germanismus in einer fremden Sprache setzt z. B. an die Stelle solcher Apperceptionen, wie sie in dieser herrschen, die der eigenen Muttersprache, und umgekehrt ist es bei einer Härte einer Uebersetzung aus einer fremden Sprache, da wird deren Apperceptionsweise an die Stelle der unserer Muttersprache in dem gegebenen Fall eigenthümlichen Apperceptionsweise gesetzt. Auf diese psychologischen Gründe sollte die Methodik des Sprachunterrichts überall bei den Stilübungen zurückgehen. Sie müssen stillschweigend bei den Wort- und Phrasenerklärungen einer fremden Sprache leiten, wie es in den Sprachbüchern von Perthes der Fall ist. Erst dann wird das Sprachbewusstsein in rationeller Weise gebildet, erst dann lässt sich die gewohnheitsmässige Uebung im Gebrauch der Sprache auf klar erkannte Gründe zurückführen, auf die der Unterricht seiner Natur nach immer hinstreben muss, erst dann lässt sich das wirklich lehren, zu dessen Angewöhnung ausserdem nur angehalten wird. Es ist hier ein ähnlicher Fehler zu vermeiden, wie bei einem Tropus, bei bilderreicher Rede, bei mythologischen Gestalten und Auffassungen. Da ist auch psychologisch nachzuweisen, in welcher Weise und namentlich in welchen Uebergängen die Phantasie von der naturgemässen Auffassung aus zu der tropischen Auffassung gelangte, und wie man dazu gekommen ist, z. B. dem Gott der Waldeinsamkeit eine so auffallende Gestalt zu leihen, oder der Birke ein freundliches, lachendes, der Tanne ein finsteres Aussehen zuzuschreiben. Man darf nicht statt dessen bei den äusserlichen Beschreibungen stehen bleiben, die ohnehin den poetischen Sinn ertödten. Wie eng aber der ursprüngliche Begriff und der Name zusammenhängen, lässt sich daraus ersehen: Schülern, bei denen sich ein Begriff noch nicht ganz festgesetzt hat, wird er selbst wieder unkenntlich, er scheint ihnen verändert, wenn voreilig ein anderer Name substituirt wird.

Wir kennen jetzt das Verhältniss der Zeichen zu den Formen

und beider zu den Sachen, wir kennen den eigenthümlichen, auf einer Grundverschiedenheit des Geistes beruhenden Unterschied unter den Sachen, wir kennen endlich die beiden Hauptreihen von Interessen, die in Bezug darauf sich ausbilden, und ebendeshalb können wir jetzt zu der dritten Hauptreihe der Unterrichtsfächer übergehen. Sie bearbeiten einzelne Seiten und Elemente, die schon in dem uns nunmehr bekannten Unterrichtsstoffe vorkommen, oder mehrere davon in Verbindung mit einander auf eine eigenthümliche, dem Zwecke der Erziehung entsprechende Weise. Darnach richten sich dann auch die Interessen, die in den Fächern herrschen, und die wir deshalb gar nicht besonders hervorzuheben haben. Das erste Fach der dritten Reihe ist die Geographie. Sie lehrt für das Dasein und Wirken der Menschen, wie für das Dasein und die Veränderungen anderer lebendiger und lebloser Wesen die Naturbedingungen kennen, so weit diese vom Wohnort, von der Heimath und dem Verbreitungsbezirk der Wesen abhängen. Sie lehrt diese Naturbedingungen sowohl mit Rücksicht auf die Erde, wie mit Rücksicht auf den Himmel und die Gestirne. Die allgemeine Natur- und die theoretische Weltansicht, die Kenntniss der Hauptclassen von Naturgegenständen und Naturerscheinungen, sowie der damit in Verbindung zu setzenden Entwickelungsgeschichte der Erde, die allgemeinen Betrachtungen über den Einfluss der Natur auf die Bedingungen des physischen und geistigen Lebens, auf die Förderung oder Erschwerung desselben, sowie auf die verschiedenen Arten menschlicher Thätigkeit und der Befriedigung menschlicher Naturbedürfnisse werden hier so weit vorausgesetzt, als der jedesmalige geographische Standpunct verlangt, d. i. die vorausgegangene oder gleichzeitige Naturkunde muss in so weit die Voraussetzungen darbieten. Die charakteristischen Raumformen der Erdoberfläche aber und die charakteristischen Erscheinungen in den einzelnen Theilen derselben hat die Geographie selbst aus der Heimath des Zöglings, deren einzelne Theile zunächst nach Individuen durchzuarbeiten sind, abzuleiten und demnach, wenn auch auf noch so unvollkommene Andeutungen und Analogieen hin zusammenzusetzen. Der Fortschritt des Unterrichts geschieht in einem psychologisch geregelten Anschluss an den Sachunterricht des Gesinnungsstoffes und der Naturkunde, im Allgemeinen also nach dem Hervortreten der einzelnen Länder und Erdtheile in der Geschichte, nur dass der individuelle Standpunct des Schülers, die Rückbeziehung alles Unterrichts auf die Heimath und die Gegenstände des modernen Bewusstseins und die dadurch bedingten Vergleichungen eine

Menge Einschiebungen und Anticipationen nöthig machen, die allerdings selbst wieder in einer psychologisch angemessenen Ordnung einander folgen müssen; denn zu den Steppen und Wüsten z. B. der biblischen Geschichte können die übrigen Arten und Gattungen nur in einer bestimmten Ordnung in Parallele treten, an bestimmten Stellen der Patriarchen-, der Richterzeit, des Davidischen Königthums oder des Lebens Jesu. Für die räumlichen Grundbegriffe bedarf die Geographie der plastischen Darstellung, die mit Hilfe der an Heimathskunde und durch mathematische Betrachtung belebten Phantasie zu verstehen ist, aber nicht etwa der plastischen Darstellung concreter fremder Theile der Erdoberfläche; denn diese tragen durch Beimischung von Ueberflüssigem nur zur Beschränkung und Trübung der Begriffe bei. Für die Umrisse der Länder, für Charakteristisches auf ihrer Oberfläche bedarf ferner die Geographie der Zeichnung. Bei den Länderumrissen muss sie sich von einfachen Rumpfgestalten zu idealen Durchschnitten der wirklichen Gestalten erheben, bei ihnen ist aber auch stehen zu bleiben, da es sich für uns, wie wir bald noch genauer sehen werden, nur um das Wesentliche handelt, und sie müssen sich mit dem Historischen, Politischen, Socialen, Naturkundlichen und Sprachlichen, so weit ein jedes zur Charakteristik des Ortes, seiner Lage, seiner culturgeschichtlichen Bedeutung beiträgt, innig associiren, weshalb die Geographie vorzugsweise eine associirende Wissenschaft genannt wird. Aber die physikalischen Verhältnisse müssen dem Geiste der Geographie gemäss immer die Grundlage bilden. — Zwei andere Fächer der dritten Hauptreihe sind das Turnen und die technischen Beschäftigungen, die sich an bestimmte Gegenstände der Naturkunde anschliessen. Das Turnen übt den Körper überhaupt. Er soll dadurch ein kräftiges und geschicktes Werkzeug für den Geist werden; denn so selbständig dieser auch ist, so geschieht es doch nur in durchgängiger Correspondenz mit dem Körper, dass er sich entwickelt und thätig ist. Wer daher nicht regelmässig turnt, sorgt nicht genügend für seine Geistesentwickelung und Geistesthätigkeit, und ohne ein mit dem Unterricht verbundenes Turnen würde auch für die Geistesentwickelung und Geistesthätigkeit des Zöglings nicht genügend gesorgt sein, ohne das Turnen würden dem Geiste nicht durch Bewegungen geübte Kräfte zur Disposition stehen, deren er bedarf. Freilich kommt es zugleich darauf an, dass die sonstigen unterrichtlichen Gewohnheiten auf das Turnen so viel als möglich übertragen werden. Insbesondere muss ein gesetzmässiger Fortschritt innerhalb einer jeden Gruppe von Be-

wegungen stattfinden, was auch die Gefährlichkeit des Turnens vermindert, und die mit dem Körper allein auszuführenden Uebungen, die einzigen, die sich nirgends, wie die blos auf Gesundheit berechneten, durch Beschäftigungen des Lebens und durch Spiele ersetzen lassen, müssen zu einer Herrschaft über den Körper hingeführt haben, ehe die Uebungen an Gerüsten auftreten dürfen. Durch die Herrschaft über den Körper wird sowohl der Anstand, wie die unter Abtrennung unwillkürlicher Nebenbewegungen zu Stande kommende Schönheit der Bewegung überhaupt bedingt, und vielleicht ist sogar alles Tanzen nach altfranzösischem Geschmack während der Erziehungszeit dadurch zu ersetzen. Für jede Uebung müssen bei dem Schüler die wirklichen Voraussetzungen gegeben, jeder Combination müssen die Elementarübungen vorangegangen sein. Es muss eine langsame Steigerung der Bewegungen zur Geschwindigkeit, es müssen ganz allmählige Verknüpfungen einfacher Bewegungen zu Reihen und zu gleichzeitig verlaufenden Reihen stattfinden. Die Combinationen von einem gegebenen Anfangspuncte aus haben die Schüler selbst zu finden. Nachdem die einzelne Uebung durch das Vormachen von Seiten des Lehrers, eines guten Schülers als Ziel hingestellt ist, durch ein Vormachen, das höchstens durch einen Wink in Worten unterstützt werden darf, muss, ähnlich wie beim Zeichnen, eine klare, wenn auch nur durch ein Wort andeutende, die Bewegung vorbildende Beschreibung aus der Mitte der Schüler der Ausführung selbst vorangehen, zumal da selbst die Gemeinschaftsübungen ein jeder fast nur aus dem Kopf zu machen hat, ohne sich durch die gleichzeitigen Uebungen anderer, die höchstens einmal durch einen flüchtigen Blick zur Sicherung der Uebereinstimmung zu benutzen sind, stören zu lassen. Falsches, was vorkommt, muss gründlich corrigirt, das Richtige dafür muss durch Wiederholen eingeprägt, die technischen Namen müssen memorirt werden. Das Geübte ist nach Absolvirung eines Pensums zu recapituliren. Für alles das muss die Aufmerksamkeit der Schüler stets gespannt, das Ueberlegen der Schwierigkeiten und der rechten Art ihrer Ueberwindung muss bei ihnen stets lebendig sein, ihre freie Meinungsäusserung darüber darf aber nicht in ein verworrenes Durcheinanderreden ausarten, und die Ordnung des Unterrichts muss sich, besonders bei Antreten, Abtreten, bei Beginn und am Ende der Uebungen, in Bezug auf Signale, zu anregender militairischer Ordnung steigern, ausserdem müssen Veranstaltungen der Zucht für ein edles, würdiges Gemeinschaftsleben der Turngemeinde sorgen und durch einen schönen (bei dem Marschiren

zugleich als rhythmische Hülfe wirkenden) Gesang getragen werden; denn das am Turnen selbst haftende Interesse stumpft sich, mindestens schon im Jünglingsalter, bald ab, wenn auch die Einsicht in seine Nothwendigkeit fortdauert. Bei seinem Beginn in den Elementarclassen wird damit noch eine Unterweisung über den Körper selbst in Verbindung gesetzt; denn diese erfolgt dann am besten, wenn sie den Zögling nicht unmittelbar auf sich hinweist, sondern blos mittelbar, z. B. durch Betrachtungen über die Kleidungsstücke, und so beim Turnen durch Betrachtungen über die auszuführenden Thätigkeiten. In ähnlicher Weise sorgt der erste Turnunterricht auch für Uebung in elementaren Raumbestimmungen, wie sie sich z. B bei Drehungen ergeben, und aller Turnunterricht sorgt für die Anfänge eines anatomischen und physiologisch-diätetischen Wissens, dem natürlich die Uebungen, unter fortwährender wachsamer Fürsorge für Schutz gegen Gefahr, stets entsprechen müssen. — Die technischen Beschäftigungen gelten vornehmlich der Ausbildung der Hand, wie viel sie auch zur gleichzeitigen Schärfung des Auges und zur ästhetischen Bildung beitragen mögen. Die Hand verdient aber eine solche Pflege, weil auf ihrer Ausbildung die Intelligenz ebenso sehr ruht, wie auf den Sinnen. Wird doch der Vorzug des Menschen vor dem Thier vorzugsweise darauf zurückgeführt, dass er sich von diesem theils durch die Sprache, theils durch die Hand auszeichnet. Aus der geistigen Ueberlegenheit des Menschen entwickelt sich ja auch sein sittlich-religiöses Leben. Es ist daher ein grosses Verdienst von Fröbel, dass er die Bemühungen der Philanthropinisten für die technische Beschäftigung der Jugend wieder aufgenommen und fortgesetzt hat. Von seiner falschen psychologischen und pädagogischen Theorie muss man freilich absehen. Aber sicherlich hat er höchst zweckmässige Uebungen für die Ausbildung praktischer Handfertigkeit eingeführt, und sie gewähren zugleich einen leichteren Uebergang zur Kunst, die der Beschäftigung mit dem Guten so nahe steht. Die Fröbel'schen Beschäftigungen der Jugend sind besonders deshalb so zweckmässig, weil sie viel elementarer sind, als die früher hergebrachten Uebungen, auch viel elementarer, als die der Philanthropinisten. Das Flechten z. B. ist ein besserer Ausgangspunct zweckmässiger Handthätigkeit, als das Stricken und geht diesem am besten voraus, und in demselben Verhältniss steht das Ausstechen, das Durchziehen mit Wollfäden zum Nähen. Für die Schulzeit bezeichnet das Handwerksbuch von Barth und Niederley einen Fortschritt. Für die Gartenbeschäftigung gibt

es noch keine Anleitung und auch das Spielzeugmaterial ist noch nicht in ein angemessenes Verhältniss zum Unterricht gesetzt, das selbst bei der Privatlectüre nicht durchgeführt ist. Ist doch noch nicht einmal der Stoff des Lesebuches so geordnet, dass ein jedes einzelne Stück entweder als ein zur allgemein menschlichen Entwickelung gehörendes literarisches Denkmal oder als eine wohlabgerundete Zusammenfassung des darüber im Unterricht durchgearbeiteten Stoffes betrachtet werden könnte. — Das letzte Hauptfach der dritten Reihe von Unterrichtsfächern ist endlich der Gesang, der allein aus dem ganzen Gebiete der Musik als ein gemeinsamer Unterrichtsgegenstand behandelt werden kann, und der sich ebenso leicht, wie das Zeichnen, dem einzelnen Zögling zugänglich machen lässt. Er trägt gleichfalls dazu bei, dass sich eine engere Verbindung der Erziehung mit der Kunst knüpft. Ueberdiess steht er zu dem herrschenden Gemüthszustand, den der Unterricht auf jedem Gebiete bei dem Zögling erzeugen soll, und zu seinem Interesse für dieses Gebiet, in einer angemessenen Beziehung. Das Interesse soll ja als Gefühl, ja als bleibende Gefühlsstimmung den Zögling erfüllen, und es liegt in der Natur eines lebendigen Gefühls, dass es zur Entäusserung, insbesondere auch zum Gesang hindrängt. Die Formalästhetik weist zwar nach, dass der Ausdruck des Gefühls durch Töne ein höchst unbestimmter und verschwommener ist (Hanslick), und dass die ästhetische Bedeutung der Töne auf einem solchen Ausdruck nicht beruht; eine Musik kann in der That sehr ausdrucksvoll und doch unschön sein. Aber das Bedürfniss eines Ausdrucks des Gefühls stellt sich bei lebhafter Betrachtung der Natur und Menschenwelt unzweifelhaft ein, und wenn sie im Unterricht erreicht wird, so kommt ihr der Gesang in rechter Weise entgegen. Nur muss sich der Text und seine Behandlung dem besonderen Sachgebiet genau anschliessen, und Text wie Melodie müssen, ganz abgesehen von ästhetischen Anforderungen, in Angemessenheit zur Individualität des Geistes und des Stimmorganes stehen. In beiderlei Beziehung stellen die volksthümlichen melodischen Kinderreime, die sogenannten Mutterlieder, die im Liederhort von Rochholz enthalten sind, ein wirkliches Muster auf. Sie halten sich ganz im Gesichtskreis des Kindes und überschreiten auch die engbegrenzte Stufenfolge von Tönen nicht, die dem Kinde in der Kindergartenzeit zu Gebote steht.

So haben wir die dreifach gegliederte Reihe der Unterrichtsfächer durchlaufen, deren Glieder sämmtlich stets gleichzeitig im Erziehungsunterricht vertreten sein müssen. Innerhalb des ein-

zelnen Unterrichtszweiges kann wohl eine Gedankenreihe zeitweise hinter der anderen zurücktreten, wie es die culturhistorische Gedankenfolge und der Zusammenhang der systematischen Entwickelung mit sich bringt. Aber kein Unterrichtszweig darf jemals für sich allein, es darf niemals einer nach dem anderen cultivirt werden, es darf keiner zuweilen gänzlich pausiren, es darf keiner auf ein späteres Alter, auf eine höhere Unterrichtsstufe verschoben werden. Wo man das versucht und anräth, verirrt man sich in den Fachunterricht, man benutzt nicht alle Veranlassung, die der Unterricht oder die Individualität einem Lehrstoffe gerade jetzt darbietet, und versäumt die darin enthaltenen Voraussetzungen für die Fortsetzung des Unterrichts.

Mit der Nachweisung der für den Erziehungsunterricht constanten Reihe von Lehrfächern sind wir nunmehr an die Grenze der Grundlegung zum erziehenden Unterricht gelangt. Nur einige abschliessende Betrachtungen haben wir im nächsten Paragraphen noch hinzuzufügen, bevor wir zur allgemeinen Methodik des Unterrichts übergehen, die uns von der Unterrichtslehre noch übrig ist.

§ 22.

Das individuell-vielseitige Interesse der Persönlichkeit.

Wir haben gesehen, wenn man die Forderung sittlich-religiöser Bildung mit der geistigen Natur des Menschen zusammenhält, so ergibt sich für den Zögling die Forderung einer Mannigfaltigkeit von Unterrichtsfächern, die sich in drei Hauptreihen vor uns ausgebreitet hat. Weil aber sittlich-religiöse Bildung ohne eine mannigfaltige anderweitige Bildung nicht denkbar ist, so scheint sich daraus die weitere Forderung zu ergeben, dass eine Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit des Wissens und Könnens bei dem Zögling zu erstreben sei. Die zweite Forderung ist jedoch nur mit einer Einschränkung giltig; denn Wissen und Können kann ja nicht selbst Zweck des pädagogischen Unterrichtes sein, sondern nur ein Mittel für das Wollen, das innerhalb der verschiedenen Vorstellungskreise entstehen soll, und dem Wollen kann man sich bei der Bildung des Gedankenkreises durch den Unterricht nur bis zum Interesse annähern, weil Unterricht noch nicht Zucht ist. Aus dem Verhältniss der sittlich-religiösen Bildung zu der Natur des Geistes ergibt sich daher nur die Forderung eines mannigfaltigen, vielseitigen Interesses

an den Zögling. Die sittlich-religiöse Bildung fordert aber weiter, wie schon nachgewiesen ist, und sie fordert auch im Geiste der Idee der Vollkommenheit, dass das mannigfaltige, vielseitige Interesse sich bei dem Zögling vereinige in der allerdings nur formellen Einheit des Bewusstseins, in der allmählig sich bei ihm auferbauenden Person, die eine Voraussetzung des Charakters ist und dem Individuum auch erst eine bedeutende Wirksamkeit in seinem Berufe sichert, und das führt uns auf den zweiten Begriff der Concentration, von der wir schon früher einen anderen Begriff ausgebildet haben. Nach dem hier sich aufdrängenden Begriff ist Concentration die Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings. Die Person ist hier das Centrum, worauf das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muss, und der Concentration in diesem Sinne ordnet sich die Concentration in dem ersten Sinne, wonach das Centrum alles Unterrichts der Gesinnungsstoff ist, ganz von selbst unter. Denn die Vereinigung des Mannigfaltigen lässt sich erreichen durch die culturgeschichtliche Entwickelung des Unterrichts, wenn sie wirklich fortschreitet, wie die Entwickelung des Einzelnen. Dazu gehört ausser dem schon erwähnten symphronistischen Studium der literarischen Werke, die Profangeschichte muss in ein solches Licht gestellt werden, dass die Betrachtung darüber dem Zögling als eine Erweiterung und Fortführung der Betrachtungen über die biblische Geschichte und die dazu in Beziehung zu setzenden Gesinnungsverhältnisse der Heimath, der Nationalität (Märchen), des modernen Bewusstseins (Robinson) erscheint. Nachdem z. B. die Elementarstudien zu den heidnischen Nordsachsen hingeführt haben, und nachdem durch die Geschichte der Patriarchenzeit die Betrachtungen über die Bedeutung des Christenthums zu vorläufigem Abschluss gebracht sind, können die nächsten Profangeschichtsreihen an den Fragen fortlaufen: wie ist das Christenthum zu den Nordsachsen gekommen? wie zu den Franken? wie zuerst nach Deutschland? In ähnlicher Weise geht später eine Reihe der römischen Geschichte von dem Gedanken aus: auf dem Boden des römischen Reiches und im Zusammenhang mit der Völkerwanderung hat sich das Christenthum von den Zeiten der Apostelgeschichte an ausgebreitet. Durch solche Gedankenreihen wird ein einheitlicher Faden für die persönliche Entwickelung des Zöglings gewonnen und zwar zunächst in Bezug auf seine Zwecke und Motive. Denn diese können bei der Bearbeitung des Gesinnungsstoffes festgestellt werden, während er die der allgemein menschlichen

Entwickelung zu Grunde liegenden Zwecke kennen lernt und beurtheilt. Wenn er dann die Naturbedingungen, sei es in der Naturkunde, sei es in der Geographie, erwägt, die nothwendig waren, damit die Menschheit ihre Zwecke verwirklichte, so lernt er dabei die Natur überhaupt nach ihrer materiellen und formalen Seite kennen, und daraus hat er selbst die Mittel und Kräfte für seine künftigen Zwecke zu schöpfen. Er lernt sie also auch für sein eigenes Handeln kennen und übt sich dafür in ihrem Gebrauch, während er zugleich seinen Körper und dessen vornehmste Organe, Auge und Hand, für das Handeln geschickt macht. Das Turnen kann sich allerdings abtrennen von den Concentrationsstoffen, weil es nach physiologischen Gründen zu ordnen ist, die ausserhalb der Pädagogik liegen. Daher müssen auch die Schülerabtheilungen nicht mit den Classen zusammen fallen, sondern können sich nach den Unterschieden der Kraft und ihrer Ergänzung, der Gewandtheit, gliedern. Nur an einzelnen Stellen, z. B. bei der Nachbildung einer Aufstellung in einer Schlacht, schliesst sich das Turnen unmittelbar an die Concentrationsreihe an. Aber schon die technischen Beschäftigungen können sich genau anschliessen. Wenn dann der Zögling weiter an der Hand einer solchen Lectüre, die der Entwickelung der Gesinnungsverhältnisse nachfolgt, Sprachbildung gewinnt, wenn er das Wechselnde und Vergängliche der äusseren Erscheinungswelt bei der nach den Concentrationsstoffen fortschreitenden Betrachtung von Geschichte und Natur, sei es mehr, sei es weniger vollständig, im Raumbild darzustellen und festzuhalten vermag, so erwirbt er die wichtigsten Darstellungsmittel für Inneres und Aeusseres, und für all sein Streben gewinnt er zugleich, wenn aller Unterricht auf Erzeugung von echtem Interesse gerichtet ist, die rechte Gefühlsstimmung; er lernt es auch, ihr den rechten Ausdruck zu geben, seine ganze Sinnesweise wird da, wo sie nicht unmittelbar auf das Gute hingeht, wenigstens in eine ästhetisch-wohlgefällige Verfassung versetzt, und sein Streben nach dem Guten selbst ruht immer auf dem Glauben an eine höhere Wirksamkeit, die in der Welt waltet. So hört das blosse Neben- und Nacheinander der Unterrichtsfächer auf; um die Gesinnungsstoffe gruppirt, wirken sie für das persönliche Leben des Zöglings zusammen. Die Gesinnungsstoffe bilden den Mittelpunct und Brennpunct, auf den alle übrigen Fächer zurückbezogen werden, von dem aus diesen ihre Bedeutung, wie ihre Berechtigung für das Ganze der Charakterbildung bestimmt wird, ja von dem aus sie nicht blos hie und da einmal, sondern fortwährend, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, die

Richtung erhalten, in der sie sich dem Ganzen einzufügen und in der sie fortzuschreiten haben. So hört die Gefahr auf, dass das Viele des Unterrichts als ein zielloses Aggregat in Verbindung mit der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen überhaupt fort und fort eine Menge von entgegengesetzten, in ihren Wirkungen sich schwächenden und vernichtenden Vorstellungen ins Bewusstsein bringt und die Einheit desselben bedroht. Das Viele wird durch ein inneres Band zusammengehalten, es lässt sich von den culturgeschichtlichen Stoffen aus wirklich einheitlich gestalten, und zwar kann der ganze Unterrichtsstoff, wie heterogen immerhin in seinen einzelnen Bestandheilen, in ein formell einheitliches Ganze verwebt werden, wie es die werdende Person des Zöglings verlangt. Es entsteht so eine einzige reihenförmig wohlgeordnete, innig verflochtene, in innerem Zusammenhang stehende Vorstellungsmasse, und wenn auch von derselben vermöge der Enge des Bewusstseins immer nur weniges auf einmal gegenwärtig ist, so wird es doch vermöge des Zusammenhangs, in dem es steht, durch den ganzen Menschen getragen, und dieser kann sich in jeder Geistesäusserung zeigen. Nur müssen unausgleichbare Widersprüche z. B. in den Gesinnungsstoffen vermieden werden, wie sie im Leben Jesu durch die Harmonisirung der Evangelien entstehen. Es muss deshalb, abgesehen von den, namentlich für Weihnachten und den Himmelfahrtstag gegebenen Vorstellungen, auf ein einziges Evangelium gegründet werden, damit eine zusammenstimmende Gedankenreihe entstehe. Werden dann, sei es im Unterricht, oder in der Erbauungsstunde, sei es im späteren Leben, dem Zögling widersprechende Züge aus anderen Evangelien bekannt, so muss die ideale Bedeutung des Lebens Jesu schon so stark ausgebildet sein, dass die Verschiedenheiten in den äusseren Ereignissen dagegen als unbedeutend und gleichgiltig erscheinen. Es muss auch an die Stelle des rein logischen Gedankengangs, den die Fachwissenschaften einschlagen, wie wir wissen, der psychologische treten, der ohnehin der Natur des Geistes angemessen ist und auf eine eigenthümliche, zum Theil selbst für den Unterricht vorbildliche Weise auch in der Geschichte der Wissenschaften ausgeprägt ist. Der logisch-systematische Zusammenhang muss allerdings auch ausgebildet werden, weil ohne ihn ein vernünftiges Leben nicht zu erreichen ist. Der Unterricht darf ihn aber nicht nach der Art der Fachwissenschaften überliefern, sondern muss ihn durch seine eigenthümlichen Gedankenbewegungen schaffen, und das entspricht gleichfalls, wie sich in der

allgemeinen Methodik des Unterrichts zeigen wird, der natürlichen Geistesentwickelung. Das Fortschreiten nach Art der Fachwissenschaften darf erst hinzutreten, nachdem das Material für ihre Grundlagen auf psychologischem Wege durchgearbeitet worden ist.

Das Viele, das in das persönliche Geistesleben des Zöglings einzuordnen ist, gehört übrigens theils der Natur der Sache nach zu der culturgeschichtlichen Entwickelung, an deren Faden der Unterricht fortschreitet, theils wird es ihm aus psychologischen Gründen untergeordnet, und die Einordnung in das persönliche Geistesleben des Zöglings muss natürlich mit all den Modificationen erfolgen, die durch den standesmässigen Individualitätskreis des Einzelnen und der Schulart, wozu er gehört, bedingt sind. Es müssen also die Erweiterungen und Beschränkungen eintreten, die dadurch geboten sind, und mit Rücksicht darauf muss der Einzelne bald seiner Heimathssphäre näher bleiben, bald muss er von da aus weiter in die Vergangenheit und die Ferne schweifen. Aber immer müssen die verschiedenen Arten des Stoffes bearbeitet werden, die wir nachgewiesen haben, und wenn einzelne Theile des Stoffes von anderen abhängig sind, so müssen diese jenen vorangestellt oder doch nachträglich dazu in Beziehung gesetzt werden; freilich ist die Abhängigkeit wiederum nicht nach logischen, sondern nach psychologischen Gesichtspuncten zu beurtheilen. So kann die Geschichte in der Schule von der Reformation übergehen zur Entdeckung von Amerika und von dieser zu den Bahn brechenden Entdeckungen der Portugiesen, ebenso von den Freiheitskriegen zur französischen Revolution sowohl, wie zu Friedrich, dem Grossen. Auch von den Interessen setzt an bestimmten Stellen des Gedankenkreises das eine das andere voraus. Es lässt sich z. B. keine speculative und ästhetische Betrachtung so, wie sie sein sollte, anstellen, wenn nicht das zu Grunde liegende empirische Material hinreichend bekannt ist, und wenn doch das Warum? früher erörtert wird als das Was?, wenn erklärt und kritisirt werden soll, was noch nicht vollständig beobachtet worden ist, so entsteht eine besondere Art der Frühreife, die Frühreife des Reflectirens, die ein Hinderniss für eine Vertiefung in die Anschauung und für ein sich daraus entwickelndes gründliches Denken und Urtheilen ist. Solche Abhängigkeitsverhältnisse müssen stets respectirt werden, und immer müssen auch die verschiedenen Interessen, die an dem Stoff lebendig werden sollen, bei dem Zögling zum Gleichgewicht gelangen; sonst fehlt es bei ihm an der gleichmässigen Durchbildung des Gedankenkreises, und es treten dann von

der einen oder anderen Seite Hemmungen für seine sittlich-religiöse Geistesentwickelung ein. Es darf also bei aller Schonung für sein individuelles Streben doch keine ausschliessende Einseitigkeit und Beschränkung, keine überwiegende Inclination nach der einen oder anderen Richtung bei ihm gestattet, es muss eine jede Richtung gemäss der Idee der Vollkommenheit in dem Verhältniss, in welchem sie zum Ganzen der Bildung steht, ausgebildet werden. Das sympathetische Interesse der Theilnahme, das den Einzelnen gilt, darf bei ihm z. B. nicht stärker hervortreten, als das gesellschaftliche Interesse oder umgekehrt, und das gesellschaftliche Interesse darf nicht, wie bei manchen Politikern und Socialisten, ohne das sympathetische Interesse gepflegt werden, sondern muss auf diesem ruhen. Das religiöse Interesse muss mit beiden verschmolzen sein, darf sie aber nicht verdrängen wollen, ja es darf nicht einmal dem Ethischen vorgreifen, statt ihm, nachdem es mit voller Bestimmtheit dargelegt ist, durch die Beziehung auf den göttlichen Willen eine höhere Weihe zu verleihen. Auf dem ethischen Gebiete selbst darf man z. B. nicht blos stark, energisch oder lieber gerecht als wohlwollend oder umgekehrt, lieber klug als moralisch, freilich auch nicht moralisch und unklug sein wollen. Innerhalb der Interessen der Erfahrung darf dem ästhetischen und speculativen Interesse der Boden des empirischen Interesse nicht fehlen, man darf freilich auch nicht bei dem empirischen Interesse stehen bleiben, und man darf nicht einmal blos empirisch erklären wollen, was auf speculativen Wege abgeleitet werden kann, zumal die Gelegenheiten für die Speculation bei dem Schulunterricht immer verhältnissmässig beschränkt sind. Das religiöse Interesse darf ferner dem empirischen nicht voraneilen und es abstumpfen; z. B. indem darauf, dass Gott alles zweckmässig und wunderbar geordnet hat, an der Stelle hingewiesen wird, wo dem Geiste der Naturerkenntniss gemäss nachzuweisen ist, wie es geordnet ist und worin die Zweckmässigkeit oder auch nur die bei ihr vorauszusetzenden empirischen Verhältnisse bestehen. Allerdings darf das Zweckmässige, das auf Absicht beruht, auch nicht übersehen oder durch Darwinische Erklärungen verdunkelt werden. Es darf nicht einmal eine Seite der naturwissenschaftlichen, mathematischen, sprachlichen Fächer, ja es darf nicht ein einzelnes Turngeräth, eine einzelne technische Beschäftigung so cultivirt werden, dass die übrigen gänzlich dahinter zurücktreten müssen. Die Interessen, die angeregt werden, entfalten sich aber bei dem Unterricht in eigenthümlichen Gedankenbewegungen, und sie verflechten sich auch in eigen-

thümlicher Weise. Beides lässt sich im Fortschritt der culturgeschichtlichen Entwickelung, die den ganzen Unterricht beherrscht, darstellen. Versucht man es ohne Anschluss daran, wie es Herbart wirklich versucht hat, so können nur einzelne Züge hervortreten, die in der Natur und dem Wechselverhältniss der Interessen begründet sind.

Alle Interessen der Theilnahme und der Erfahrung müssen, um Bestandtheile der Person zu sein, bleibende Gemüthszustände des Zöglings werden. In ihnen müssen für alle seine Zukunft die Quellen seines Wollens und seiner Wirksamkeit liegen. Sie müssen also nicht blos deshalb bei ihm lebendig gemacht werden, damit besser, leichter und rascher gelernt werde, und sie dürfen nicht bei ihm schwinden, nachdem der unmittelbare Erfolg des Lernens erreicht ist. Vielmehr müssen sie, selbst während die Stoffe des Unrichts vielleicht einem ganz anderen Material in seinem Geiste Platz gemacht haben, als bleibende Resultate alles Lernens zurückbleiben, damit das Wollen aus ihnen fort und fort Antrieb und Kraft auf jedem Gebiet, auf dem es sich beschäftigt, schöpfe. Soll es dahin kommen, so muss freilich schon der Stoff, an dem es haftet und mit dessen Hilfe es jeder Zeit reproducirt werden kann, von solcher Art sein, dass es bleibend werden kann. Es darf nichts gelernt, memorirt, dargeboten werden, was blos einen augenblicklichen, vorübergehenden Werth hat. Schriftsteller, wie Plutarch, Arrian, Virgil oder Horaz, den selbst Lessing nicht vollständig gerettet hat, Gedichte und Lieder von einem beliebigen neueren Autor sollten der Schule fern bleiben, es müsste denn sein, dass sie zum Theil der Kritik wegen studirt würden, wie schon Charles XII., von dem Schlosser sagte, er sei nicht viel besser als ein Roman. Bis zu der Fibel, dem Lese- und Uebungsbuch herab muss der Grundsatz durchgeführt werden, dass der Gedankeninhalt des Unterrichts nicht blos für die erste Jugend, sondern auch für den Jüngling und Mann als ein Träger der allgemeinen Bildung eine Bedeutung habe. Er muss das Material in diesem Sinne noch mit gleichem Interesse studiren; er muss es noch zum Gegenstand seines Nachdenkens machen können, und bei den Stoffen, in denen der Fortschritt eines Volkes, ja der Culturvölker der Menschheit niedergelegt ist, bei classischen Stoffen, die den Charakter ewiger Jugendlichkeit und Schönheit an sich tragen und deren Gedankenreichthum sich nicht erschöpfen lässt, bei heimathlichen Stoffen, für die unser Gemüth schon im Voraus gewonnen ist, bei allem endlich, was sich diesen Stoffen anschliesst, kann das wirklich stattfinden. Auf solchen Stoffen muss daher der Unter-

richt auch immer ruhen, auf sie muss er wenigstens immer zurückbezogen werden, und es ist folglich im strengsten Sinne des Wortes so, wie Goethe sagt: für die Jugend ist das Beste (freilich immer nur das Beste in seiner Art) gerade gut genug; es darf gar nicht niedriger stehen, sonst würde das beharrliche Interesse nicht sicher genug begründet werden. Aus demselben Grunde muss auch, besonders bei Geschichtlichem, Geographischem, so vieles Zufällige abgestreift werden, damit das dauernde Allgemeingiltige rein zurückbleibe. Solches Allgemeingiltige ist z. B. das Religiöse, das nicht blos particularer Natur ist, das Sittliche und Aesthetische, das Naturnothwendige, das Begriffliche im Gegensatz zu dem, was uns blos in subjectiven Vorstellungen, Gefühlen, Einbildungen gegenwärtig ist, das Volksthümliche, das Epische als die Grundgestalt alles Poetischen, ja selbst die natürliche Bodenbeschaffenheit eines Landes als Träger der wechselnden politischen Gestaltungen; alles der Art muss beim Unterricht ganz besonders stark hervortreten, damit das Interesse fest begründet werde. Auf der anderen Seite muss alles Unwissenschaftliche, Geschmacklose, Unsichere, noch im Schwanken eines unentschiedenen Streites Begriffene, alles, was blos localer, particularer Art ist, alles Nebensächliche, was das zuverlässig Allgemeingiltige und vielleicht das Wichtigste davon verdunkeln würde, schon darum vom Unterricht fern gehalten werden, weil es unwahrscheinlich oder doch ungewiss ist, dass es der Zögling, selbst wenn er es sich im Augenblick aneignet, auch späterhin noch festhalten werde. Zweifelhaftes muss aber beim Unterricht wenigstens als zweifelhaft erscheinen.

Das Interesse ist übrigens nicht blos auf die Zukunft berechnet. Denn man darf nicht etwa meinen, wenn auch die Beschäftigung mit dem Stoffe dem Schüler an der Gegenwart die peinlichsten Anstrengungen koste und ihm noch so lästig falle, so schade das nichts. Das müsse ertragen werden um des bleibenden Gewinnes willen, der daraus resultire, und vielleicht auch aus Pflichtgefühl. Das hat nun wenigstens dann einen Sinn, wenn der Zögling auf dem betreffenden Gebiete des Willens schon fähig ist, der allein Pflichten erwägen kann, oder wenigstens des Interesse, das in der Richtung des Willens liegt. Die Bedingung wird allerdings sehr gewöhnlich weggelassen, es wird Pflichterfüllung auch von dem verlangt, der den Willen oder auch nur den Anfang desselben, das Interesse, noch gar nicht besitzt. Ist das schon falsch, so überhaupt die Sorglosigkeit in Bezug darauf, ob das Interesse schon in der Gegenwart

empfunden werde. Denn der künftige Gewinn, der alle Qual und Pein in der Gegenwart aufwiegen soll, kann gar kein bleibendes Besitzthum werden, der Gemüthszustand des Interesse, durch den allein er es werden könnte, kann selbst gar keine feste und dauernde Gestalt annehmen, wenn das Schulleben dem Zögling nur als eine Reihe von unangenehmen und widerwärtigen Gefühlen in der Erinnerung vorschwebt. Diese sind dann nothwendiger Weise ein Hinderniss für die Fortdauer des Interesse.*) Daher muss die allererste Sorge bei dem Unterricht dahin gehen, dass seine Gegenstände dem Zögling leicht fallen, dass sie ihn in eine heitere Stimmung versetzen und ihm Freude bereiten, ja dass sie ein inneres Bedürfniss, sich damit zu beschäftigen, bei ihm wecken. Zuweilen meint man allerdings, das vertrage sich nicht mit dem ernsten Zwecke des Unterrichts, mit seinen verstandesmässig-vernünftigen Zielen. Ja man fürchtet, der Unterricht sinke dann nothwendig zu einem Spiele mit Einbildungsvorstellungen herab, wie es bei den Philanthropinisten der Fall gewesen sei. Aber anzunehmen, dass das eine nothwendige Folge sei, ist gänzlich irrig, weil die wohlthuenden Formalgefühle sich auch an die Denkthätigkeiten anschliessen können und vom Interesse gar nicht abzutrennen sind. Das Interesse kann in der That ohne sie gar nicht erwachen, kann ohne sie sich gar nicht erhalten. Allerdings können jene Zustände nicht gleichmässig von Anfang an sich bei dem Zögling ausbilden, aber es kann doch sehr frühzeitig geschehen, und dann müssen sie immer gleichmässig fortwachsen. Es muss auch auf jedem Gebiete gleich mit dem Beginn des Unterrichts der Keim dazu gelegt werden, und dieser Keim besteht darin, dass alle Beschäftigung von Anfang an leicht fällt, was sich bei einem gesunden Körper unter allen Umständen, wenigstens durch methodische Hilfsmittel mit Sicherheit und Nothwendigkeit erreichen lässt. Der Keim muss freilich, nöthigen Falls durch eben solche Hilfsmittel, sorgfältig gepflegt werden, d. i. die Leichtigkeit des Unterrichts muss ununterbrochen fortdauern. Man darf sich also nicht, wie es schon Ratich thut, an den Grundsatz halten: das Leichtere müsse nur dem Schwereren vorangehen, dieses dürfe also, ja es solle immer dem ersteren nachfolgen. In Wahrheit ist für solches Schwierige, dessen Anstrengungen der Zögling selbst als eine Last empfindet,

*) Mit Recht sagt Göthe: Wehe jeder Art von Bildung, welche die wirksamsten Mittel wahrer Bildung zerstört und uns auf das Ende hinweist, statt uns auf dem Wege selbst zu beglücken!

gar keine Stelle im Unterricht. Selbst das Ringen mit den grössten Schwierigkeiten muss ihm noch eine Lust sein und ihm in den einzelnen Stadien leicht fallen. Wo die Leichtigkeit an irgend einer Stelle nicht erreicht wird, muss man sich immer sagen, dann kann auch der Fortgang sich nicht richtig gestalten. Der richtige Fortgang aber, der nur bei ununterbrochen fortdauernder Leichtigkeit des Unterrichts erreicht wird, besteht darin: was gewohnheitsmässig leicht fällt, erzeugt zugleich bleibende Lustgefühle, zumal Formalgefühle der Kraft, ja der überschüssigen Kraft hinzukommen (wir fühlen, dass wir etwas können, z. B. bei fliessendem Lesen und Uebersetzen, bei raschem Rechnen, ja dass wir in einem gegebenen Falle noch mehr zu leisten vermöchten). Die Lustgefühle können ausserdem mannigfach gesteigert werden, z. B. bei dem Gesang durch das Präcise und Saubere des Vortrags, ebenso bei allem Sprachlichen durch die Angemessenheit zu den ästhetischen Forderungen. Die Gefühle der Kraft lassen sich besonders auch durch einen unmerklich wachsenden Fortschritt des Unterrichts erreichen, z. B. bei dem Turnen, bei einem Extemporale in einer fremden Sprache mittelst des Zusammensetzens schwieriger Sätze. Sie dürfen dagegen nicht geschwächt werden durch übermässige Anforderungen, durch das Nichtunterscheiden richtiger Bestandtheile von dem durch die Correctur einer Arbeit, einer mündlichen Darstellung zu entfernenden Falschen, auch nicht durch einen schleppenden oder zu raschen Gang des Unterrichts, der ohnehin zur Langenweile führt. In solchen Gefühlen wurzelt dann auch das innere Bedürfniss, das uns zu den Gegenständen hinzieht, bei denen wir gewiss sind, dass sie uns leicht fallen und Wohlgefühl bereiten werden, ja dass wir bei der Beschäftigung mit ihnen unsere geistige Kraft werden beweisen und fühlen können. Das Entstehen des inneren Bedürfnisses wird bei jedem grösseren Ganzen auch dadurch begünstigt, dass man den Zögling so rasch als möglich die Hauptumrisse erreichen lässt, deren immer vollständigere Ausführung dann von ihm erwartet und gewünscht wird. Allerdings kann das innere Bedürfniss geweckt sein, und seine Gegenstände können doch noch, wenn sie einen Gegenstand des Unterrichts bilden, zur Pein werden. Das tritt dann ein, wenn die Thätigkeit ihm zwar schon lieb geworden ist, aber lästige Durchgänge durchlaufen muss, oder lästige Anhängsel hat. Das kann durch die Schuld der Erziehung geschehen und verleidet ihm dann noch nachträglich die Thätigkeit. Die lästigen Durchgänge und Anhängsel muss der Unterricht folglich vermeiden, damit nicht die schon

geweckte Lust doch noch ersticke, und die Wurzeln des inneren Bedürfnisses doch untergraben werden, oder damit nicht gar der allerpeinlichste Zustand eintrete, wo das innere Bedürfniss fortdauert, aber das, wozu es treibt, schwer und lästig fällt.

Endlich ist in Bezug auf das Interesse noch darüber zu wachen, dass nicht statt seiner bei dem Zögling eine Begierde vorhanden sei. Von Begierden muss sich ja Jeder frei erhalten, der alles Ernstes in den Dienst des sittlich-religiösen Lebens tritt. Der Zögling steht aber der Begierde immer nahe, wenn sich zeigt, dass das, was ihm bekannt, womit er gegenwärtig beschäftigt ist, ihn an sich gleichgiltig lässt, wenn die Vorbereitungen des Neuen, die heimathkundlichen Betrachtungen, die Wiederholungen, die der Unterricht nöthig hat, seine Aufmerksamkeit, sein Interesse nicht fesseln können. Er lässt sie sich vielleicht ohne Widerrede und ohne Sträuben gefallen, er betrachtet sie aber doch nur als eine unvermeidliche Nothwendigkeit, der er sich nicht entziehen kann. Sein Sinn ist blos auf das Zukünftige gestellt, und dieses hat für ihn blos deshalb einen Werth, weil er es noch nicht besitzt. Hat er es einmal erworben, so erlischt auch dafür sein Interesse. Einen Zögling von solcher Sinnesart erfüllt das mittelbare Interesse, und dieses ist nichts anderes als die Begierde. Sie beherrscht ihn, wenn er immer nur Neues verlangt, wenn ihn die Arbeit nur fesselt, wo eine neue Regel, ein neuer Lehrsatz, eine neue Geschichte in Besitz genommen werden soll, und wo er unmittelbar mit der Besitzergreifung beschäftigt ist, während das gewonnene Resultat ihn kalt lässt, und auch die Ableitung, der dabei nothwendige Gedankenfortschritt ihn nur insofern reizen, als sie unentbehrliche Mittel für den Zweck sind. In der Geistesthätigkeit als solcher lebt er nicht, und er würde sie aufgeben, wenn er das Ziel ohne sie erreichen könnte. Eben deshalb ist es augenscheinlich, es treibt ihn die Begierde, und ebenso ist es bei Demjenigen, der alle Thätigkeit, alle Leistungen blos darauf berechnet, dass er gelobt, versetzt, examinirt wird oder einen ähnlichen greifbaren Erfolg erreicht. Wer derartiges als seinen letzten Zweck betrachtet, bei dem bleibt echtes Interesse als das Resultat alles Lernens und aller Anstrengung sicherlich nicht zurück. Ja er kann es dann auch späterhin, wie wir wissen, kaum erwerben, weil seine Gemüthsart von vorn herein verdorben ist. Ohnehin wachsen ja für einen Jeden, je älter er wird, die Verwickelungen des Lebens, und er wird dadurch um so mehr zum mittelbaren Interesse hingedrängt. Um so strenger ist darauf zu

halten: einer Thätigkeit, einer Leistung des Schülers ist nicht schon darum ein Werth beizulegen, weil sie vorhanden ist, und sie darf nicht schon an sich als genügend angesehen werden, sondern erst dann, wenn sie alle Zeichen an sich trägt, dass sie aus echtem Interesse hervorgegangen ist. Das ist keineswegs schon dann der Fall, wenn sie den objectiven Anforderungen und Erwartungen entspricht. Das echte Interesse kann auch der objectiv weniger werthvollen Thätigkeit und Leistung zu Grunde liegen, ja dieser vielleicht in noch höherem Grade als jener. Lessing galt schon das Streben nach der Wahrheit mehr, als die Wahrheit selbst. Uns muss wenigstens das aus echtem Interesse, das aus inniger unmittelbarer Hingebung an die Sache hervorgegangene Thun, eine mit aller Sorgfalt, mit allem Fleisse zu Stande gebrachte Arbeit höher stehen, als die objectiv werthvollere Thätigkeit und Leistung, bei der die Spuren eines echten Interesse fehlen. Am wenigsten dürfen die Weitläufigkeiten und Umwege, die bei einem Schüler vorkommen, die Schwerfälligkeiten und Unklarheiten eines verwickelteren Gedankenganges, woran er noch leidet, ihm in unseren Augen schaden, wenn sein Streben sonst tüchtig ist. Ein solches Streben arbeitet sich durch, es überwindet mehr und mehr die ihm anhaftenden Fehler und Mängel und findet auch noch den individuell angemessenen Ausdruck, ja es dringt zuletzt noch tiefer ein und breitet sich weiter aus, als das Streben derer, die von Anfang an rascher und gewandter sind, ohne das echte Interesse zu besitzen; wenn sie auch eher bestimmte Erfolge erreichen, zuletzt bleiben sie doch zurück. Ueberall ist es nur ein echtes Interesse und ein daraus hervorgegangenes Wollen, das, wenn gleich nicht immer auf geraden Wegen, bedeutende Erfolge erzielt. Daher dürfen auch die Resultate eines blos periodischen Fleisses niemals unser Urtheil bestechen, selbst wenn sie noch so glänzend sind; denn blos periodischer Fleiss ist immer nur eine Aeusserung des mittelbaren Interesse, d. i. der Begierde. Das echte Interesse lässt uns nicht los, es beschäftigt uns selbst in unseren Mussestunden. Am wenigsten zeigt es sich blos intermittirend. Das muss ein Fingerzeig für unsere Beurtheilung sein. Sie darf überhaupt niemals blos den objectiven Massstab anlegen, sondern muss immer zugleich den von der Art des Strebens hergenommenen Massstab mit berücksichtigen. Ausserdem erziehen wir Weltmenschen, denen eine reine, unmittelbare Hingebung fremd bleibt, und die sich deshalb zu einem höheren Streben nicht erheben können, und überdies bevorzugen wir diejenigen von unseren Schülern, von

denen nicht einmal am meisten zu erwarten ist, wie täuschend sie uns das auch vorspiegeln mögen, wenn wir blos einen objectiven Massstab für den Werth gelten lassen.

Die Gefahr, in Begierde zu versinken, tritt dem Zögling ferner dann nahe, wenn die Einbildung bei ihm entsteht, dass er schon wirklich künstlerische, wissenschaftliche Leistungen zu Stande gebracht habe. Relative Vollkommenheit darf allerdings den Leistungen nicht fehlen. Es dürfen sich also nicht zu viel Fehler häufen, die Fehler müssen stets nur vereinzelte und deshalb auffallende Ausnahmen sein. Sonst kann das Bewusstsein der Kraft und das damit verbundene Lustgefühl nicht bei ihm entstehen. Aber auf der anderen Seite dürfen auch seine besten Leistungen nicht fehlerfrei erscheinen. Sind sie es wirklich im Vergleich mit dem niedrigeren Massstabe, den ich vielleicht bei anderen Schülern anlege, so lege ich bei ihm einen höheren Massstab an, wie er seinem Talente entspricht, damit nicht seine Leistungen vollendet künstlerische und wissenschaftliche zu sein scheinen, und damit er nicht fertig, schon ans Ziel gekommen zu sein scheint. Sonst gewöhnt er sich daran, die ihm gestellten Aufgaben nicht zu erschöpfen und nicht die volle Kraft dafür einzusetzen, sondern schon vorher sich mit dem, was er erreicht, zufrieden zu geben. So entsteht nicht blos Hochmuth und Dünkel, denen immer trügerische Einbildungsvorstellungen zu Grunde liegen, sondern es wird zugleich der Geist des Dilettantismus ausgebildet, der sich ja auch schon mit solchen Leistungen genug gethan zu haben glaubt, in denen nicht die ganze Kraft seiner Persönlichkeit um bestimmte Puncte gesammelt ist. Es streben nur einzelne Begehrungen zu ihrer Befriedigung.

Selbst die Art, wie das theoretische Wissen dargeboten wird, kann den Schüler in Begierden versenken. So geschieht es wirklich, wenn sie ihn verleitet, dass er sich einbildet, bei irgend einem Zweige des Unterrichts das ganze Gebiet in Besitz zu nehmen, wornach die Begierde immer trachtet. Sie begnügt sich nicht, wie das Interesse, mit Aeusserungen des Fleisses, der Wissbegierde, die eine Probe von Nachdenken, Geschmack und tiefer Empfindung liefern, mit Aeusserungen des wissenschaftlichen Geistes, der eine Art des Wissens und Könnens zur Exactheit zu bringen sucht und selbst eine Aeusserung eines echten Interesse ist. Sie will vollständig besitzen, sich ganz ausbreiten, ganz herrschen, wie es in rechter Weise ein aus reinem Interesse entsprungener persönlicher Wille innerhalb seines Berufskreises anstrebt und versuchsweise schon das

individuelle Streben des Schülers in seiner beschränkten Sphäre. Jenseits desselben sind es wiederum nur trügerische Einbildungen, denen er vertraut, wenn er glaubt, er dürfe ein so vollständiges und weit ausgebreitetes In-Besitz-Nehmen nicht blos erstreben, sondern es sei ihm auch irgendwo schon gelungen. Solche Einbildungen vertragen sich nicht mit wahrer Selbsterkenntniss, und es wird dadurch nur der Grund zu einem Geiste des Encyklopädismus gelegt, der sich ja immer einbildet, grosse Gebiete wirklich zu umfassen, während er es nur scheinbar, in der äusserlichsten, oberflächlichsten Weise thut. Dieser Geist widerstreitet schon der Gründlichkeit des wissenschaftlichen Geistes, die allein zum echten Interesse passt. Denn wer alles in gleicher Weise umfassen und beherrschen will, kennt und übt bekanntlich zuletzt nichts in der rechten Weise. Es wird überdies so leicht durch ein encyklopädistisches Streben das äusserste Gegentheil des echten Interesse, die Gleichgiltigkeit gegen alles Weiterstreben, erzeugt, und zwar deshalb, weil man sich einbildet, das Höchste schon erreicht zu haben und alle Gebiete schon vollkommen umspannt zu halten. Einen solchen Geist des Encyklopädismus pflegten wirklich die Philanthropine und dazu verleiten auch in unseren Schulen die gewöhnlichen Lehrbücher, die Geschichtstabellen, die zusammenhängenden, docirenden Vorträge über Geschichte, insbesondere auch der geographische und naturkundliche Unterricht. Dagegen gibt es nur einen wirksamen Schutz, und der besteht darin, dass das begriffliche, systematische Material im Fortschritt der culturgeschichtlichen Entwickelung und des dazu gehörigen theoretischen und heimathlichen, individuellen Lehrstoffes ausgebildet wird und alle Verschmelzungen zu zusammenhängendem Erzählen, Beschreiben, Erklären auf Grund ausführlicher Besprechungen, die vorausgegangen sind, durch den Schüler selbst erfolgt. Darnach muss sich dann auch der Gang und der Stoff der schulmässigen Lehrmittel richten, und wo sie dem Unterricht zu Grunde liegen, da schliesst sich der Schüler nicht so leicht ab, er steigt langsam zu höheren Standpuncten empor, und er wird nach den Anforderungen der Idee der Vollkommenheit in eine Bahn gebracht, auf der das letzte Ziel des Erkennens in weiter Ferne winkt und auch dem Schüler immer mehr hinausrückt, je weiter er vorwärts kommt.

Wir wissen jetzt, wie das Interesse beschaffen sein muss, das bei dem Zögling ein mannigfaltiges, vielseitiges durch den Unterricht werden soll, und wir haben nunmehr die psychologischen Bedingungen des Interesse, schon vorher aber die Art und Weise, wie

überhaupt vieles bei dem Unterricht nach psychologischen Grundsätzen zu bearbeiten ist, nachzuweisen. Beides zusammen bestimmt den Umfang der allgemeinen Unterrichtsmethodik.

B. Die allgemeine Unterrichtsmethodik.

a. Die Bearbeitung des Vielen.

§ 23.

Specielle Unterrichtsziele mit Analyse und Synthese.

Der Unterricht muss Vieles enthalten. Denn zunächst gibt es vom Beginn des Unterrichts an eine Mehrheit von Unterrichtsfächern, die den verschiedenen Hauptclassen der Vorstellungen entsprechen, wie sie während der Kindergartenzeit entstanden sein sollen. Während derselben soll sich ja Erfahrung und Umgang bei Gelegenheiten, die sich von selbst darbieten oder künstlich hergestellt werden, so fortbilden, dass die für die verschiedenen Unterrichtsfächer vorauszusetzenden Classen von Vorstellungen entstehen und darnach ein Unterricht in einzelnen Fächern stattfinden kann. Im Kindergarten selbst dürfen keine anderen Abtheilungen vorhanden sein, als nach den Beschäftigungen, zu denen sich die Kinder hingezogen fühlen und an denen sich bald mehr, bald weniger Kinder betheiligen, je nachdem ihre Neigung ist, oder es der Leiterin gelingt, die Kinder dafür zu interessiren. Es ist nur während der ganzen Kindergartenzeit überall hinzustreben zur Gruppirung und Ordnung der Vorstellungen, wenn auch blos in der Form der Unterhaltung und des Spieles, nach den Classen der verschiedenen Fächer für Wissen und Thätigkeit. Ein jedes von diesen Fächern enthält aber selbst vieles, und das Viele eines einzelnen Faches kommt bei der unterrichtlichen Bearbeitung zunächst in Betracht, weil niemals der ganze Gedankenkreis zur Bearbeitung vorliegt, sondern immer nur eine von den mehreren Sphären, nach denen er gespalten ist; sie entspricht gerade dem einzelnen Fach.

Aber woher nehmen wir denn das Viele, das zur Fortbildung des dem einzelnen Unterrichtsfach entsprechenden Gedankenkreises führen soll? Man meint gewöhnlich: aus der einzelnen Fachwissen-

schaft. Aber im Geiste der Concentration des Unterrichts kann es vielmehr nur dem Gedankenmaterial derjenigen culturgeschichtlichen Entwickelung entlehnt werden, die dem gegenwärtigen Geisteszustand des Zöglings parallel ist, und da jene Entwickelung sich an die Zwecke knüpft, die sich das Menschengeschlecht von Stufe zu Stufe gesetzt hat, diese aber dem Gesinnungsstoff angehören, so folgt: das zu bearbeitende Viele eines einzelnen Faches ist aus dem Gesinnungsstoff einer bestimmten Culturstufe des Menschengeschlechtes zu entlehnen. Damit wird aber keineswegs blos Stoff für den Gesinnungsunterricht gewonnen. Denn wenn man den culturgeschichtlichen Gesinnungsstoff zerlegt, so zeigt sich, dass damit zugleich Stoff für die anderen Fächer verbunden ist, wenn nur von ihnen nichts weggelassen oder übergangen wird, so lange nicht anderweitige pädagodische Gründe dazu nöthigen. Er enthält ja zugleich die Bedingungen für die Verwirklichung der Zwecke, er bietet einen sprachlich darzustellenden Stoff dar, er weist auf die formalen Verhältnisse mindestens von Zahl und räumlicher Gestalt hin, er regt das Gefühl an. Man darf nur nicht wähnen, durch die Bearbeitung des Stoffes in anderen Lehrfächern leide sein ästhetischer, ethischer und religionsphilosophischer Werth; denn dieser ist bereits festgestellt, ehe das Auszuscheidende an einen anderen Unterrichtszweig übergeht, für diesen dient es nur als Anknüpfungspunct, und es wird ihm höchstens durch heimathkundliche Betrachtungen ohne Hervorhebung des Beziehungspunctes vorgearbeitet. Der culturgeschichtliche Gesinnungsstoff enthält aber nicht blos solchen Stoff für andere Lehrfächer. Er setzt auch solchen Stoff voraus, und der vorauszusetzende Stoff bedarf vielleicht der Bearbeitung so gut, wie der darin ausdrücklich angegebene, der in die verschiedensten Unterrichtsfächer eingreift. Alle Arten des Stoffes stehen ferner in bestimmten Beziehungen zu dem schon vorhandenen Gedankenkreis des Zöglings, wie er durch Erfahrung, Umgang und Unterricht bereits ausgebildet ist. Von ihm muss doch alle Fortbildung ausgehen, an ihn muss sie immer anknüpfen. Das Verwandte, das Entgegengesetzte, was sich darin findet, muss auch dem Fernen und Entlegenen des culturgeschichtlichen Stoffes zum rechten Verständniss, zur vollständigen Beleuchtung verhelfen, muss ihm erst die rechte Kraft verleihen, es muss wenigstens vielleicht das Spätere vorbereiten und ihm den Boden bereiten, und dazu bedarf es gleichfalls der Bearbeitung. Endlich kann sogar der Fall vorliegen, dass die culturgeschichtliche Entwickelung Glieder, die für die Entwicke-

lung des Einzelnen nothwendig sind, übersprungen hat, sie müssen ergänzt werden, oder sie sind in dem culturgeschichtlichen Stoff zwar vorhanden, sie müssen aber schärfer ausgesprochen werden. Dann bedarf der culturgeschichtliche Stoff der Einschiebungen, und an sie müssen sich die einzelnen Unterrichtsfächer eben so innig anschliessen, wie an den culturgeschichtlichen Stoff selbst.

So kommt immer für jedes Fach Vieles zusammen, wenn man bei dem Unterricht von dem culturgeschichtlichen Stoff ausgeht, und es ist für jedes Fach ein mehrfach Zusammengesetztes. Das muss vielleicht durch den Unterricht auf einfachere Bestandtheile zurückgeführt und nochmals daraus wieder zusammengesetzt werden. Aber gewiss ist, dass der Unterricht nicht von diesen einfacheren Bestandtheilen ausgeht, die die Fachwissenschaft immer voranstellt, um von ihnen aus zu dem Zusammengesetzteren fortzuschreiten. Bei der unterrichtlichen Bearbeitung steht vielmehr das Zusammengesetztere an der Spitze.

Die Bearbeituug des Vielen hat indess noch eine andere Seite, die hervorgehoben werden muss. Denn obwohl es, wie wir sehen, nicht unmittelbar aus der Fachwissenschaft geschöpft ist, so muss es doch immer mit Rücksicht auf die Fachwissenschaft im Unterricht bearbeitet werden. Die Fachwissenschaften sind es ja, in denen die nach dem Früheren auch dem Zögling nothwendigen begrifflichen Resultate der culturgeschichtlichen Entwickelung gesammelt und geordnet, in denen sie nach logischen und metaphysischen Gesichtspuncten ergänzt und erweitert sind. Bei jedem einzelnen Schritt, den der Unterricht thut, muss daher in jedem eineinzelnen Unterrichtsfache ein Theil dieses Begriffssystems dem Zögling angeeignet werden, wie es sich das Menschengeschlecht im Grossen durch seine culturgeschichtliche Fortbewegung erworben hat; denn der Einzelne muss es sich doch immer, wie wir wissen, im Wesentlichen auf demselben Wege erwerben, nur kann der Weg bei ihm bequemer eingerichtet und abgekürzt werden, während er für das Menschengeschlecht im Ganzen durch Umwege und Irrwege vielleicht gar sehr ausgedehnt und gar sehr erschwert worden ist. Ein bestimmter Theil des fachwissenschaftlichen Begriffssystems, der jetzt von dem Schüler erworben werden soll, muss daher in jedem Unterrichtsgegenstande wenigstens dem Lehrer immer ganz deutlich vorschweben bei der Bearbeitung des Vielen. Es dürfen also nicht blos einzelne culturgeschichtliche oder dazu in Beziehung gesetzte Notizen sein, die er überliefert. Es genügt auch nicht, wenn sie

blos zu heimathlichen Verhältnissen in Beziehung gesetzt werden. Sie müssen durch Anfügung dessen, was ihnen und dem Inhalt des Concentrationsstoffes entspricht, sei es auf speculativem, sei es auf empirischem Wege, zu in sich abgerundeten Ganzen erweitert und im Geiste der Fachwissenschaft, z. B. zu Anfang der Geographie mit starker Hervorhebung der geographischen Grundbegriffe, bearbeitet werden.

Dem Schüler fällt das begriffliche Material allerdings wie ungesucht in den Schoss (so muss es ja sein), während er an der Erreichung des ihm für jede einzelne Lehrstunde gesteckten Zieles arbeitet; denn dieses bezieht sich in der That vorzugsweise auf das psychologische Material, das dem betreffenden Theile des Begriffssystems zu Grunde liegt. Es heisst z. B. bei der Aufstellung des Zieles: wir wollen das Leben Friedrichs des Grossen kennen lernen. Dabei handelt es sich aber nicht sowohl um das biographische und äusserlich thatsächliche Material seines Lebens, als vielmehr um den allgemeinen Zusammenhang der Ereignisse, in den das Leben Friedrichs des Grossen hineingehört, und um die ethischen, socialen, religiösen, psychologischen Gedanken, die darin ausgeprägt sind. Das ist das Begriffliche, das der Zögling aus der geschichtlichen Betrachtung des Lebens Friedrichs des Grossen schöpfen soll. Oder es heisst bei der Aufstellung des Zieles: von diesem Leben soll der Schüler eine schriftliche Darstellung entwerfen, er soll darüber einen Aufsatz schreiben. Dann sollen aber eigentlich grammatische, stilistische, rhetorische Gesetze geübt oder neu erlernet werden, wozu die sprachliche Darstellung nur die Unterlage liefert.

So ist das Viele, was in jedem einzelnen Unterrichtsfache gelehrt und bearbeitet werden muss, beschaffen, sowohl nach der Seite der culturgeschichtlichen Entwickelung, als mit Rücksicht auf die Fachwissenschaften. Es fragt sich nur noch, ehe wir zu seiner Bearbeitung übergehen, wie viel von dem culturgeschichtlichen und dem dazu gehörigen heimathlichen, zu Individualisirung, Verstärkung, Ergänzung dienenden Stoffe durch jedes Ziel umspannt werden soll, und ebenso wie weit der Theil des fachwissenschaftlichen Begriffssystems, der durch seine Vermittelung anzueignen ist, reichen soll. Auf diese Frage ist die Antwort sehr einfach: hier gibt es nur ein individuelles Mass für den einzelnen Fall. Ein Theil des fachwissenschaftlichen Begriffssystems soll allerdings in einer jeden Disciplin mit Hilfe des ihm zu Grunde liegenden Stoffes immer erreicht werden. Ob des einen und des anderen aber mehr oder weniger sein

kann, ob es sich weiter ausdehnen darf, ob es mehr beschränkt werden muss bei dem einzelnen Schritte des Unterrichts, bei dem einzelnen Unterrichtsziele, das bestimmt sich nach dem Gesichtskreis des Individuums oder der Classe. Eine je höhere Stufe der Unterricht bereits erreicht hat, ein desto grösserer Kreis kann natürlich auf einmal umspannt und bearbeitet werden, weil die geistige Kraft gewachsen ist. Es darf nur das begriffliche oder das ihm zu Grunde liegende Material niemals massenweise, ungeordnet, in zu langen, zu verwickelten, zu heterogenen Reihen auftreten. Immer muss es abschnittsweise durchlaufen werden, und jedes specielle Unterrichtsziel muss sich auf einen einzelnen solchen genau abgegrenzten Abschnitt oder auf mehrere zusammengehörige Abschnitte beziehen, die Abgrenzung selbst aber muss sich wieder, wie man es auch ausdrückt, nach der Enge oder Weite des Bewusstseins bei dem Schüler richten und nach der von ihm bis dahin erworbenen Apperceptionsfähigkeit. Denn alles Lernen und Weiterlernen ist ein Appercipiren, d. i. eine Assimilirung des Aufzunehmenden an das bereits bei ihm Vorhandene.

Nach dem Vorhergehenden enthält nun der für ihn durch das specielle Unterrichtsziel ausgewählte Kreis zunächst blos Einzelvorstellungen, in eigenthümlichen Verbindungen stehende Einzelvorstellungen, so gewiss sie nicht unmittelbar aus dem wissenschaftlichen Begriffssystem hervorgegangen sind. Aber sie beziehen sich auf concrete Verhältnisse, die dem Ziele nach für den Zögling neu und unbekannt, wenigstens der Form nach neu und unbekannt sind, und daraus sollen überdies noch bestimmte Begriffe und Begriffsverbindungen abgeleitet werden, die in jenen concreten Verhältnissen mehr oder weniger deutlich angedeutet sind. Das alles muss dem Zögling angeeignet, es muss von ihm appercipirt werden, und es fragt sich deshalb, wie dieses Appercipiren von Statten geht.

Das Ziel, wovon der Unterricht ausgeht, weist den Zögling auf Neues, Unbekanntes hin, und so falsch der Grundsatz war, dass im Unterricht vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortzuschreiten sei, ebenso falsch ist der andere vulgäre Grundsatz, dass vom Bekannten zum Unbekannten fortgeschritten werden müsse. Wahr ist daran nur so viel: das Neue des durch das Ziel abgegrenzten Abschnittes lässt sich dem Zögling nur mit Hilfe des Alten und Bekannten, das er bereits besitzt, aneignen. Er eignet es sich an, indem es in seinen älteren Gedankenvorrath aufgenommen, darin eingeordnet, daran angeschlossen wird. In dem Aelteren liegen die

Bedingungen, ohne welche das Erfassen des Neuen als des von jenem Abhängigen nicht möglich ist. Allerdings wird der ältere Gedankenkreis vielleicht auch wesentlich neu gebildet durch die Verbindung mit dem Neuen, weil es nur so mit jenem zusammenpasst. Die Verbindung selbst aber ist nur deshalb möglich, weil das Alte in der That auch in das Neue herüberreicht, und umgekehrt der neue Gedankencomplex dem Inhalte nach schon mit dem älteren zusammenhängt. Die erste Arbeit, die auf das durch ein Ziel in Aussicht gestellte, freilich nicht durchweg wirklich Neue verwendet werden muss, kann daher nur darin bestehen: die beiden Gruppen, die des in Wahrheit Alten und Bekannten, das mit dem wahrhaft Neuen verschmolzen ist, und die Gruppe dieses wahrhaft Neuen selbst, müssen durch einen logischen Process geschieden werden, den der Lehrer für sich allein vorzunehmen hat. Er muss vor allem Unterricht wissen, was der Zögling in Bezug auf den Gegenstand des Zieles schon kennt, was bei ihm in Bezug darauf als bekannt vorausgesetzt werden darf. Darüber muss sich der Lehrer vor allem Unterricht eine vollständige und genaue Rechenschaft geben, und daran muss sich dann unmittelbar die zweite Arbeit anschliessen, die hier nothwendig ist: die ausgesonderte Gruppe des Alten und Bekannten muss nunmehr im Gedankenkreise des Zöglings selbst aufgesucht und so bearbeitet werden, dass es mit dem Gleichartigen in dem Gegenstand des Zieles eine innige Verbindung eingeht, und die Verbindung muss so innig werden, dass mit Hilfe derselben dann auch das wahrhaft Neue von dem Zögling angeeignet werden kann. Es ist folglich eine Vergleichung des älteren Gedankenkreises des Zöglings, der sich auf den Gegenstand des Zieles bezieht, mit diesem Gegenstand nothwendig, und diese zweite Arbeit hat der Lehrer nicht mit sich allein abzumachen, er hat sie mit dem Zögling gemeinsam vorzunehmen, ja sie muss diesem, wie wir wissen, eine Schule für seinen Willen werden. Der Lehrer darf daher nicht blos an manches erinnern, was der Schüler schon weiss und was früher mit demselben durchgearbeitet worden ist. Er darf es auch nicht deshalb thun, weil er einsieht, dass es bei der Bearbeitung des Neuen wieder vorkommen und folglich dem Schüler für die Fortsetzung des Unterrichts von Nutzen sein wird. Es darf vielmehr im Allgemeinen nichts besprochen und zusammengestellt werden, ohne dass zugleich dem Schüler die Beziehung einleuchtet, um derentwillen er jetzt damit beschäftigt wird. Höchstens darf von dem Lehrer Einzelnes der Art eingemischt werden, das sich aus dem Ziele nicht ableiten

lässt und wovon er doch einsieht, dass es für das Verständniss und die Würdigung des Neuen nothwendig ist. Der Schüler muss nur nach dem gewohnten Lehrgang, den der Lehrer beobachtet, voraussetzen, dass es auch zu dem Neuen in Beziehung stehen werde. Die Hauptmasse der Gedanken muss aber immer von dem Zögling selbst herbeigeholt werden, nachdem er gefragt worden ist, ob ihm nicht manches auf das Ziel Bezügliche schon bekannt ist. Es fällt ihm dann sogleich auf: was ihm in der Form des Zieles als neu hingestellt wird, ist für ihn doch nicht völlig neu, sondern mit bekannten Elementen verschmolzen, und das ist der Anfang der sogenannten Analyse, mit der jeder neue Abschnitt des Unterrichts beginnen muss. Sie muss sonach immer von dem Gegenstand des Zieles ausgehen, sie darf also nicht mit Gedanken und Betrachtungen beginnen, die der Zögling mit dem Gegenstand des Zieles nicht in ausdrückliche Verbindung zu bringen weiss. Denn es handelt sich gerade um eine Vergleichung jenes Gegenstandes mit seinen älteren Gedankenmassen. Diese sollen ihm im Verhältniss zu jenem Gegenstand deutlich zum Bewusstsein kommen, damit er die Apperception des wirklich Neuen sicher und rasch vollbringen könne. Daher handelt es sich bei der Analyse um eine ganz specielle Beziehung auf das ihm schon Bekannte, das in dem Gegenstand des Zieles liegt, also durchaus nicht blos um eine Repetition von früher durchgearbeitetem Gedankenstoff. Der Inhalt der älteren Vorstellungsmassen befindet sich keineswegs immer schon von selbst in dem zur Apperception gerade geeigneten Zustande. Die Vorstellungen sind zwar vielleicht im Bewusstsein unmittelbar vorhanden, sie müssen jedoch zuvörderst in der rechten Weise zusammengestellt und zusammengeordnet werden. Oder sie sind, wenn sie auch der Zögling besitzt, doch nicht gerade jetzt, wo das Neue ihm dargeboten wird, in seinem Bewusstsein. Er ist mit etwas ganz anderem beschäftigt, und er muss desshalb zuvörderst in den Vorstellungskreis des Unterrichts versetzt, d. i. die den bekannten Bestandtheilen des neuen Zieles correspondirenden Vorstellungen müssen bei ihm gehoben und in die Mitte seines Bewusstseins hingestellt werden, damit sie die appercipirende Kraft ausüben können. Die Vorstellungen können aber auch sehr schwach und unvollkommen ausgebildet sein, und sie bedürfen dann, wenn sie auf das Neue recht wirken sollen, gar sehr der Verstärkung und der inneren Durchbildung. Vor allem können es blos rohe Gesammtvorstellungen sein, wie wir sie schon kennen, und diese müssen dann in der gleichfalls schon bekannten Weise in

Anschauungen verwandelt werden. Das geschieht in dem sogenannten Anschauungsunterricht, und er ist durch das ganze Vorstellungsgebiet des Zöglings hin nothwendig, so gewiss sich der Geist nur ganz allmählig auf seinen verschiedenen Gebieten von rohen Gesammtvorstellungen befreit. Eben deshalb kann der Anschauungsunterricht nicht auf bestimmte Stufen und Jahre beschränkt sein, wenn auch sein Gebiet sich allmählig verengert, und ein besonderes Lehrfach kann er ebenso wenig bilden, weil er nicht gleich anderen Lehrfächern einer besonderen Classe von Vorstellungen entspricht, sondern bei Vorstellungen aller Art nothwendig ist. Er ist immer ein Theil der Analyse und schreitet an der Hand des Neuen fort, und so folglich auch der eine Zweig des Anschauungsunterrichts, der sich auf die äusseren Erfahrungsobjecte bezieht, die Heimathskunde. Indess noch weit darüber hinaus müssen bei der Analyse die älteren Vorstellungen im Einzelnen verdeutlicht, muss Falsches, was sich in sie eingeschlichen hat, berichtigt, muss Fehlendes ergänzt, Schwankendes festgestellt, Unsicheres befestigt werden. Oft genug muss man deshalb die alten Wege, auf denen die Vorstellungen entstanden sind, zuvörderst wieder aufsuchen und noch einmal durchlaufen, damit die Erfahrungen und Beobachtungen wiederholt, und die Vorstellungen verbessert oder verstärkt werden. Hierdurch erhalten z. B. Excursionen ihre bestimmten Ziele, ohne dass die Betrachtung bei ihrer Ausführung auf die ins Auge gefassten Puncte beschränkt wäre. Oft genug müssen auch neue Wege der Erfahrung und Beobachtung eröffnet werden, z. B. wiederum durch Excursionen oder durch Reisen. So muss ganz gewöhnlich der naturkundliche, technologische, mathematische, geographische und Zeichenunterricht vorbereitet werden, zumal nach dem Früheren zu der rechten Art der Erfahrungserkenntniss an der äusseren Natur der Grund nicht in den Schulclassen, bei dem Unterricht selbst gelegt werden kann. Aehnliche Veranstaltungen sind aber auch für die Gesinnungsfächer nothwendig. Der Zögling muss nicht blos mehr sehen, mehr beobachten, er muss auch im Umgang mehr erleben. Es müssen die Thätigkeiten der verschiedenen Berufskreise, es muss die Theilung und das Ineinandergreifen der gesellschaftlichen Arbeit, es müssen Dialect, Tracht, Bauart, Lebensweise aufmerksam betrachtet und in ihrer Bedeutung nach ihren historischen Beziehungen überlegt, es müssen die schon früher erwähnten Mittelpuncte von Gesinnungsverhältnissen durchdacht, es müssen die Berührungen mit den Einzelwesen, selbst in der Thierwelt vermehrt,

ihren Zuständen muss eine lebendige Theilnahme gewidmet, durch Hereinziehung der Pflanzenwelt mittels der Phantasie müssen die beseelten Kreise erweitert werden. Der ideale Umgang, d. i. der Umgang in gedachten Lebensverhältnissen und mit gedachten Persönlichkeiten wird besonders dann auf Excursionen und Reisen angeregt, wenn man an Burgen und Schlössern, an ehrwürdigen Denkmälern der Cultur vorüberzieht, wenn man über Schauplätze der Geschichte oder an Denksteinen, die der Erinnerung an ein bedeutsames geschichtliches Ereigniss oder einem ausgezeichneten Mann gewidmet sind, vorbeikommt, wenn man mitten in einem regen Verkehr und Geschäftsbetrieb hineingestellt wird u. s. w., da lässt sich den Gedanken, den Thaten, den Absichten und Bestrebungen anderer Menschen, an die jene Stätten erinnern, auch derer in vergangenen Zeiten, gut nachgehen, und gemeinsames Anschauen, gemeinsames Erleben und Ueberlegen hat ohnehin eine sympathetische Wirkung, die selbst den stumpfsinnigsten Kopf öffnet und das theilnahmloseste Gemüth aufschliesst. An die Resultate solcher Erfahrungen und Erlebnisse muss die Analyse oft erinnern, sie hat überhaupt viele immanente Wiederholungen nöthig, d. i. solche, die durch den Fortschritt des Unterrichts bedingt sind, in sofern das Neue, was dargeboten werden soll, gar nicht in rechter Weise von dem Zögling aufgefasst werden kann, wenn nicht bestimmte Vorstellungen bei ihm lebendig sind und die nöthige Stärke haben. Die Vorstellungen des Zöglings können allerdings auch dem Unterricht ganz von selbst entgegenkommen, sie können auf der Stufe der Erwartung stehen. Der Zögling kennt dann schon die Regel des Fortschritts, er setzt sich wenigstens den Fortgang der Erzählung, der Erklärung schon im Voraus zusammen, bald mehr phantasirend, bald mehr denkend mit Hilfe von Begriffen, und die Analyse muss ihm dazu durch Nachfragen Gelegenheit geben, sie muss den Gedankenprocess bei ihm befördern, er muss durch Bestätigung des Erwarteten das Wohlgefühl der befriedigten Erwartung erhalten oder umgekehrt, das Erwartete muss ausdrücklich als zweifelhaft bezeichnet werden, auch der Zweifel ist der Apperception günstig.

Das alles ist analytische Gedankenarbeit, wodurch man die Darbietung des wahrhaft Neuen vorbereitet, indem man im Voraus die hemmenden Vorstellungen verdrängt, und die unterstützenden ins Bewusstsein bringt, wofür freilich auch weiterhin stets zu sorgen ist. Es ist analytische Gedankenarbeit, die zu dem Zweck mit dem Zögling vorgenommen wird, dass sich im Voraus die Gewissheit ergibt:

was auch der Unterricht darbieten mag, und sei es als solches dem Individuum noch so fremd, ja sei es das räumlich und zeitlich Allerfernste, es steht ihm wenigstens psychologisch, den Gedanken nach nahe, d. h. es lässt sich aus den bei ihm schon vorhandenen Vorstellungsreihen zusammensetzen; denn psychologisch ferne Liegendes, d. i. solches, zu dessen Zusammensetzung dem Zögling wesentliche Elemente fehlen würden, muss ihm immer ferne bleiben, dazu darf man auch nicht vom Nahen aus übergehen. Selbst der directe Gegensatz kann ihm näher sein, als ein solcher Gegensatz des Uebergangs.

Bei der Analyse müssen ganz ausführliche Betrachtungen angestellt werden; wenn der Unterricht von der rechten Art ist, gibt sich auch der Schüler an sie um so mehr mit Liebe hin, weil sie sich zu einem grossen Theile in seinem Individualitätskreise bewegen. Allerdings sind sie nicht darauf beschränkt; sie greifen namentlich auch in die Vorstellungskreise ein, die durch den bis dahin abgelaufenen Unterricht ausgebildet worden sind. Den ausführlichen Betrachtungen darf der Schüler auch gar manches Nebensächliche beimischen, dem er einen subjectiven Werth beilegt, und das durch das Neue nicht unmittelbar gefordert wird. Es muss freilich als untergeordnet behandelt werden. Aber seine freien Gedankenbewegungen darf man nicht zurückdrängen, man darf nicht künstlich abtrennen, was im Geiste des Zöglings verbunden ist, man darf nicht schlechthin zurückweisen, was der Zögling noch nicht als unwesentlich oder zu weitläufig erkennt, und an die Stelle von Betrachtungen, die die Form der Unterhaltung an sich tragen, dürfen nicht Examinationsfragen, darf nicht ein Unterricht im Examinationston treten, wobei nicht alles in Betracht zu Ziehende, geschweige alles nahe Liegende einzeln durchgenommen, sondern aus der Menge des Vorliegenden blos dieses und jenes herausgehoben wird, wobei man voraussetzt, wenn es vorhanden sei, so beweise es zugleich das Dasein des übrigen. Bei der Analyse kommt es ferner nicht blos darauf an, dass das Material durchgesprochen wird. Man darf nicht wähnen, das genüge, weil es doch bekanntes Material sei. Das sorgfältige Einprägen und Ordnen des Materials darf vielmehr auch hier nicht unterlassen werden, wenn die Apperception hinreichend unterstützt werden soll. Bis diese abgeschlossen ist, müssen also mindestens die Vorstellungen die durch die Analyse empfangene Form bewahren. Wo die Betrachtungen sich weiter ausdehnen, muss es daher sogar ebenso, wie späterhin das Neue, von Abtheilung zu Abtheilung zusammengefasst und gesammelt werden, bis das Ganze zu Stande

gekommen ist, und dieses muss der Schüler, wiederum eben so gut, wie späterhin das Neue, immer auf einmal überschauen und im Zusammenhang angeben können. So erlangen erst die älteren Vorstellungen die nöthige Form und Stärke, die sie zur Aneignung des wahrhaft Neuen bedürfen. Das Neue selbst darf dagegen nicht in die Analyse mit hereingezogen werden, man darf nicht Einzelnes davon im Voraus geben oder auch nur andeuten, der späteren Erkenntniss und Gedankenarbeit darf nichts vorweg genommen werden. Am wenigsten darf man das für die rechte Analyse halten, wenn man das gesammte neue Material zerlegend durchgeht und aus den einzelnen Stücken zusammensetzt, oder wenn man von Real- und Erkenntnissfolgen zu Real- und Erkenntnissgründen aufsteigt. Das letztere ist die logisch-fachwissenschaftliche, das erstere die logisch-empirische Analyse, und beide Arten dürfen nicht mit der psychologisch-methodischen des Unterrichts verwechselt werden. Zu dem Fehler der logisch-empirischen Analyse wird man allerdings leicht verleitet, weil die Analyse nicht blos einzelne Puncte des Neuen beleuchten darf (diese würden dann auch allein sicher appercipirt), sondern sich durch das ganze Material des Neuen hindurch erstrecken, ja weil sie sogar, um dem Charakter der besonderen Unterrichtsart treu zu bleiben, die Stimmung und den Ton des späteren Unterrichts über das Neue besitzen muss. Die Analyse z. B. für den Gesinnungsunterricht muss nicht blos in seinem Gedankenmaterial sich bewegen, sondern schon durchaus die diesem gebührende Wärme und Innigkeit der Betrachtung zeigen und darf sich nicht auf die Darlegung von Aeusserlich-Thatsächlichem beschränken. Aber trotzdem muss die Abtrennung der Analyse von der Bearbeitung des wahrhaft Neuen streng durchgeführt werden, weil davon die rechte Aneigung des Neuen abhängt, und der Lehrer darf sich daher nicht hinreissen lassen, in die Bearbeitung des dem Schüler schon Bekannten, das mit dem wahrhaft Neuem verschmolzen ist, dieses selbst mit hereinzuziehen. Es muss durchaus für die zweite Abtheilung der Bearbeitung des Vielen, für die Synthese, welche auf die Analyse folgt, vorbehalten bleiben.

Nur eine scheinbare Abweichung findet bei der Lectüre des Unterrichts in fremden Sprachen jenseits seiner ersten Stufe statt. Auf dieser Stufe darf die fremde Lectüre gar nicht sofort zum Präpariren aufgegeben werden, sondern es muss bei ihr zunächst eine analytisch-mündliche Besprechung vorangehen. Dabei wird der neue Abschnitt gelesen, aber nur das dem Schüler Bekannte wird von

dem Lehrer daraus hervorgehoben und so zusammengestellt, dass der Schüler in den Sinn so vollständig als möglich einzudringen vermag. Das kann freilich nur gelingen, wenn ein Uebergewicht des Bekannten über das Unbekannte vorhanden ist. Ueberwiegt das Letztere, so ist die Lectüre überhaupt verfrüht und davon sehen wir hier ab. Steht sie aber an ihrer rechten Stelle, so kann mit dem Eindringen des Schülers in den wesentlichen Sinn des Ganzen nach der Natur der Analyse zugleich die für ihn nothwendige Repetition und Befestigung des Sachlichen und Sprachlichen verbunden werden, eventuell auch eine schriftliche, und bei dem classischen Latein kann dann das ihm noch fehlende Neue zum häuslichen Präpariren (am besten mit Hilfe eines etymologisch-phraseologischen Vocabulariums, wie es Perthes für Cäsar entworfen hat) aufgegeben werden, während es bei dem modernen Latein, das ja erst die nöthigen Gesichtspuncte für das Aufsuchen und Finden oder auch nur für das Verstehen des dargebotenen Wortmaterials lehrt, immer gegeben werden muss. Bei jenem kann nun auf der höheren Stufe die scheinbare Abweichung einer strengen Scheidung zwischen Analyse und Synthese eintreten. Hier kann nämlich das Lesestück sofort zum Präpariren aufgegeben werden, es braucht also die analytisch-mündliche Besprechung der vorigen Stufe nicht vorauszugehen, und zwar ist das da möglich, wo es gewiss scheint, dass der Umriss des Ganzen dem Zögling, auch wenn er sich selbst überlassen bleibt, beim Präpariren verständlich wird, und wo er nicht zu der schon an sich lästigen Arbeit verleitet wird, gedankenlos Massen von fremdem Wortmaterial nachzuschlagen und sich anzueignen, sondern immer nur Einzelnes, vielleicht schon halb Errathenes so zu behandeln braucht. Freilich muss er gleich beim Beginn des auf den neuen Abschnitt bezüglichen Sprachunterrichts den Beweis liefern, dass ihm das Eindringen in den Sinn wirklich so vollständig gelungen, ja dass er auch mit dem Sprachlichen so weit vertraut ist, als durch die analytisch-mündliche und schriftliche Vorbesprechung der vorigen Stufe erreicht werden sollte. Ist das nicht der Fall, so muss dieselbe so weit, als es noch nothwendig ist, wenigstens jetzt nachgeholt werden, damit die Apperception des Neuen nicht gehindert werde. Ist das aber der Fall, so hat sich die Analyse sicherlich im Verhältniss zur vorigen Stufe bedeutend erweitert, und das muss nicht blos gestattet, es muss sogar im Interesse der Selbstthätigkeit des Schülers begünstigt werden, ja er mag schon auf der vorigen Stufe, wie auch sonst, durch Vorauslesen, Vorauspräpariren, durch Privatstudium den

Kreis des Bekannten sehr erweitern und in der Classe gilt dann das zugleich für seine Mitschüler, wenn es auch bei ihnen besonders eingeprägt werden muss. Indess durch das alles wird die nothwendige Scheidung zwischen Analyse und Synthese nicht aufgehoben, die letztere beginnt nur später, und zwar da, wo sich der Schüler nicht mehr durch eigene Kraft vorwärts helfen kann, sondern der Lehrer ihm durch Darbietung zu Hilfe kommen muss, wo Erweiterungen, Einschaltungen, durchgreifende Berichtigungen von Seiten des Lehrers nothwendig sind, oder wo die exacte Uebersetzung beginnt. Und auch hier muss, wie überall, das Neue von dem Alten sich stark abheben. Es darf nicht das Bekannte als Unbekanntes behandelt werden, es darf aber auch das Bekannte nicht ganz unmerklich, ohne starke Markirung des Zeitpunctes, wo eine ganz andere Art von Geistesthätigkeit beginnt, in das Neue überführen. Es muss freilich selbst während der Entwickelung des Neuen oft genug Aelteres, was der Wiederholung und Befestigung bedarf, reproducirt werden. Aber auch diese Reproduction darf nicht in demselben Tone erfolgen, wie das Durchgehen des Neuen. Hier ist eine ausdrucksvolle, nachdrückliche Behandlung nothwendig, dort eine mehr beiläufige, so ernstlich immerhin die Erinnerung an das Frühere gemeint sein mag, und wenn die flüchtige Behandlung zeigt, dass das zu Reproducirende doch nicht so fest ist, als es sein sollte, so muss es nachträglich noch wie ein Neues behandelt werden.

Immer muss sich die Behandlung des Aelteren von der Behandlung des Neuen ebenso scharf unterscheiden, wie die Geistesthätigkeiten, die hier und dort zu Grunde liegen, unterschieden sind, und niemals darf man meinen, die Analyse lasse sich irgendwo und irgendeinmal unter irgend einem Vorwande entbehren, sie könne also bei dem Zögling übersprungen und es könne folglich sogleich mit der Bearbeitung des Neuen begonnen werden. Dem Erwachsenen, dem Gebildeten kann es wohl überlassen bleiben, seine Vorstellungsmassen in das rechte Verhältniss zum Neuen, das sich ihm darbietet, zu setzen. Aber unser Zögling soll dieser Selbständigkeit erst entgegen geführt werden, bei ihm bedarf es noch einer besonderen Fürsorge, bei ihm bedarf es noch einer besonderen Garantie, dass die rechte Verfassung des Geistes erreicht ist, wenn das Neue auftritt. Und das leistet die Analyse.

Freilich ihre Form bleibt sich nicht gleich, sie wechselt so sehr, dass manche Art demjenigen, der die Begriffe nicht unterscheidet, gar nicht mehr als Analyse erscheint. Bei der Lectüre in

fremden Sprachen haben wir das schon gesehen. Dabei wurde auch schon erwähnt, dass auf der Stufe der Analyse manches schriftlich abgemacht werden kann. Das kommt auch sonst vor, namentlich beim deutschen Unterricht, wo z. B. an bekannte orthographische Regeln am besten durch ein Dictat erinnert wird, und in ähnlicher Weise kann z. B. die analytische Erklärung mathematischer Formen mittelst des Zeichnens geschehen. Zu den Abänderungen der Analyse gehört z. B. noch: die Zerlegung der Gedanken, die früher nothwendig war, fällt später hinweg, weil ihre Deutlichkeit bereits dargethan ist, und die Analyse erfüllt sich auch im Fortschreiten des Unterrichts immer mehr mit den bereits durchgearbeiteten Begriffen, Regeln, Gesetzen, Grundsätzen, überhaupt mit dem systematischen Gedankenmaterial der Fachwissenschaften. Diese dürfen ja, nachdem sie zu Stande gekommen sind, durch Einzelbetrachtung nicht wieder aufgelöst werden, sie dürfen nicht als nicht vorhanden angesehen werden, indem man zu einem Verfahren zurückkehrt, wie man es beobachten musste, als sie noch nicht ausgebildet waren. Selbst was als Glied einer giltigen Reihe gelernt worden ist, z. B. eine Präposition mit einem bestimmten Casus nach dem Anfangsbuchstaben, darf nicht wieder einzeln eingeprägt werden. Die Analyse entfernt sich so mehr und mehr von den individuellen Vorstellungsweisen, von denen sie ausgegangen ist. Solche Veränderungen sind bei ihr möglich, ja sie müssen mit der wachsenden Reife des Geistes eintreten. Die Analyse kann sogar in Abtheilungen auftreten, und zu jeder Abtheilung können sogleich die entsprechenden Theile der Synthese, wo sich diese ebenso eintheilen lässt, wie jene, hinzugefügt werden. Aber die Analyse selbst darf man niemals für entbehrlich halten, und man darf auch nicht wähnen, das analytische Material, das sich ja nothwendig mache, lasse sich jeder Zeit bei der Bearbeitung des Neuen an der betreffenden Stelle einschieben. Dadurch werden nur fortgesetzte Störungen und Hemmungen des Gedankenkreises herbeigeführt. Es ist schon angedeutet, der Gedankenkreis ist ganz anders beschaffen, wenn er in der Thätigkeit des Appercipirens von Neuem begriffen, und ganz anders, wenn die appercipirenden Vorstellungsmassen erst herbeigeschafft und durchgebildet werden. Rasches Ueberspringen aus einer Lage in die entgegengesetzte ist daher dem Fortschreiten des Unterrichts nicht günstig, es werden nur unnöthiger Weise geistige Kräfte des Zöglings consumirt, die erspart würden, wenn die entgegengesetzten Zustände auf einander folgten.

Nunmehr trete aber wirklich die Apperception und Bearbeitung des Neuen auf der Stufe der Synthese ein, und wenn beides so leicht, rasch und sicher von Statten geht, als ob es gar kein künstliches Lernen wäre, wenn so unmerklich gelernt wird, wie es im Leben durch Erfahrung und Umgang geschieht, wenn das Neue tief eindringt und sich mit der rechten Werthschätzung, dem rechten Gefühl dafür verbindet, so bewährt sich darin zunächst eine vorangegangene gründliche und angemessene Analyse. Freilich muss die synthetische Arbeit selbst nach dem Gesetz der succesiven Klarheit und dem Gesetz eines Wechsels zwischen Vertiefung und Besinnung vor sich gehen. Das Gesetz der successiven Klarheit, an das Ratich zuerst dachte, fordert, dass dem Zögling der Stoff nicht massenweise dargeboten, sondern eines nach dem andern ihm förmlich zugezählt wird. Lehrer und Schüler müssen sich das Mehrere, das aufgefasst und dargestellt werden soll, geradezu an den Fingern aufzählen, und in jedes ganz distinct und präcis hingestellte Einzelne muss sich der Schüler für sich mit Ausschluss alles Fremdartigen vertiefen, damit es zu voller Klarheit erhoben und von dem Mehreren ein jedes in ein richtiges Verhältniss zu dem übrigen gebracht werde. Das Einzelne, das unklar, aus Mangel an scharfer Begrenzung unbestimmt, verworren bleibt, und das Mehrere, das nicht in seiner gegenseitigen Abhängigkeit, in seinen Beziehungen auf einander erkannt wird, ist schon nicht objectiv wahr und erzeugt folglich keine Einsicht; es erregt ausserdem, weil es unwahr ist, nicht zuverlässig und dauernd Lust, Wohlgefallen, Zustimmung und überhaupt eine solche gemüthliche Disposition, wie sie das Interesse verlangt. Die einzelnen Theile müssen dann aber auch mit einander verschmolzen oder doch zu rascher Aufeinanderfolge gebracht und in eine Einheit des Bewusstseins zusammengefasst werden. Herbart nennt den zweiten Process Besinnung, und der Wechsel von Vertiefung und Besinnung muss ebenso stattfinden, wie die Aufeinanderfolge von Einathmen und Ausathmen im physischen Leben, es ist der geistige Respirationsprocess. Bei allem Unterricht, vor allem aber bei der Synthese sind daher Abtheilungen, sind Halt- und Ruhepuncte nothwendig. Wie gross jede Abtheilung sein darf, wie spät ein Halt- und Ruhepunct eintreten darf, entscheidet sich, wie wir wissen, nach der Weite des Bewusstseins bei dem Zögling und der durchschnittlichen Weite des Bewusstseins bei der ganzen Classe. Aber immer müssen die genau angebbaren Momente einer jeden Abtheilung einzeln für sich ausgebildet und befestigt werden, nachdem sie der Ver-

tiefung dargeboten worden sind; darauf darf erst die Zusammenfassung der mehreren Glieder in der Besinnung folgen und daran darf sich erst das Spätere anschliessen, das wiederum mit der Vertiefung in das Einzelne zu beginnen hat. Von der einzelnen Abtheilung aus darf kein Zurückgreifen, kein Vorgreifen stattfinden, in sie darf überhaupt nichts Fremdartiges eingemischt werden; ist es doch geschehen, so muss sie vor allem entmischt, d. i. von jenem Fremdartigen wieder befreit werden.

Natürlich muss der Lehrer, wenn der Gedankenprocess geordnet verlaufen soll, die einzelnen Theile einer jeden Abtheilung vollständig beisammen haben, wenn er damit beschäftigt ist, sie auszubilden. Er darf nicht bei der Wiederholung oder bei der Bearbeitung der späteren Abtheilungen noch etwas einzuschieben haben in eine frühere Abtheilung, und wo das doch einmal nothwendig sein sollte, da muss schon um der Wahrheit willen ausdrücklich erklärt werden, dass früher etwas vergessen worden ist, was jetzt nachgeholt werden soll, und die Reihe der früheren Abtheilung muss in Bezug auf die Einschiebung völlig wie eine neue Reihe behandelt werden; so bildet sich theils die Reihe selbst bei dem Schüler rein aus, theils lernt er an einem Beispiel zugleich die Sorgfalt des Lernens kennen, die allein seinen Erfolg verbürgt.

Eine jede Abtheilungsreihe muss zum Behuf der Einprägung und innigen Verschmelzung so oft und in so vielfacher Abänderung ohne Hast und Uebereilung wiederholt werden, dass die Vorstellungen Zeit erhalten, sich festzusetzen. Die Vorstellungen müssen so fest werden, dass überall, wo sich Aehnliches im Fortgang des Unterrichts wiederholt, die Theile, die darin identisch sind, sich sicher reproduciren. Es muss auch jede für die Auffassung nothwendige Art der Bezeichnung und Darstellung so genau durchgebildet werden, dass die Vorstellungen von Zeichen und Sachen sich stets gegenseitig ins Bewusstsein rufen. Nur darf das Lernen hier, wie sonst, nicht zugleich mit der ganzen Classe auf einmal in gleicher Weise betrieben werden, sonst wird die Verschmelzung bei dem Einzelnen durch den raschen und häufigen Uebergang von dem einen zum andern viel zu sehr gestört und unterbrochen, der Gedankenfaden reisst viel zu oft ab. Das zu Lernende ist daher immer zunächst nur mit Einem einzuüben, und dabei hören die Anderen blos aufmerksam zu, nur so lernen sie mit. Höchstens darf einer von ihnen, bei dem vorausgesetzt wird, dass er das Einzuübende schon versteht und kann, zum Einhelfen herangezogen werden, wenn

alles versucht ist, ob sich der zuerst zum Lernen Herangezogene mittels dessen, was er wirklich weiss und kann, nicht selbst zu helfen vermag. Auch der zum Einhelfen Aufgeforderte darf ihm zunächst nur nöthigen Falls einen Wink geben durch den Hinweis darauf, worauf es ankommt, was fehlt oder was zu thun ist, und erst wenn dieser Wink nicht genügt, darf er das Geforderte selbst thun. Keineswegs darf ein zweiter zum Einhelfen aufgefordert werden, wenn der erste die Hilfe nicht zu bringen vermag. Sonst wächst die Dunkelheit im Bewusstsein der Classe viel zu sehr an, und das Nichtwissen, das wiederholt an den Tag gelegt wird, übt auf alle einen Druck aus, dem die schwächeren Kräfte erliegen. Was daher der Erste, der zum Einhelfen aufgefordert worden ist, nicht zu leisten vermag, das muss dann der Lehrer auf der Stelle wirklich leisten, oder es muss mit Hilfe z. B. eines Buches geleistet werden. So lernt das Neue zunächst der, der es zuerst lernen sollte, und dann der, der ihm einhelfen sollte. Vorher darf kein Dritter dazwischen treten. An ihn wendet sich der Unterricht erst, wenn bei jenen ein ganz sicheres Resultat erreicht ist, und zwar nöthigen Falls mit Hilfe eines von denen, die es schon vorher erreicht haben, also nicht etwa unter Heranziehung eines anderen, bei dem das Wissen und Können nicht garantirt ist, und der deshalb gleichfalls die Dunkelkeit im Bewusstsein der Classe gar leicht zu stark vermehren könnte. So schreitet der Unterricht bis zu den in dem betreffenden Gebiete Schwachen fort, zu ihnen freilich erst dann, wenn es Besseren leicht fällt, das Neue ohne Anstoss und Nachhilfe zu leisten. Gelingt aber das den Schwächeren wirklich, so darf vorausgesetzt werden, dass das auch bei Besseren, die nicht ausdrücklich herangezogen worden sind, der Fall sein werde. Jedenfalls muss das Ganze in das Bewusstsein jedes Einzelnen eindringen und die Gewissheit, dass das wirklich erreicht ist, sucht man sich bei jedem grösseren Abschnitt zuletzt dadurch zu verschaffen, dass man ihn in ganz kleinen Theilen in rascher Aufeinanderfolge von beliebigen Einzelnen darstellen lässt, und das muss vollständig gelungen sein, ehe der Unterricht zu einer anderen Abtheilung übergehen darf.

Das Resultat des Lernens in einer synthetischen Abtheilung des ersten Zeichenunterrichts ist vielleicht blos eine einzelne Linie, die in der Analyse an einer zusammengesetzten wirklichen Naturform des Concentrationsstoffes oder des dazu gehörigen theoretischen Stoffes als Kante, Seite nachgewiesen worden ist. Aber es

findet dabei doch eine mannichfaltige Darstellung statt, die in einem allmähligen Fortschritt immer vollkommener wird. Die Linie wird in der Luft gezeichnet, gelegt, durch malendes Zeichnen auf der Wandtafel, auf der Schiefertafel dargestellt und zuletzt erfolgt auch ein völlig exactes Zeichnen in genau bestimmten Massverhältnissen und mit einer solchen freien Körperhaltung, wie sie zur Darstellung der Form nothwendig ist, namentlich auch ohne eine Leitung der Hand, wobei der Zögling nicht mit den die Darstellung leitenden Muskelempfindungen bekannt wird. Das malende Zeichnen muss darum vorangehen, weil alle Thätigkeit, so z. B. auch auf dem Gebiete des Denkens, des Sprachunterrichts, früher die wesentlichen Umrisse und Grundzüge des zu Erreichenden wirklich erreichen muss, ehe sie an Regel und Gesetz gebunden werden darf; sonst bleibt sie schwach und unsicher. Regel und Gesetz dürfen nur zum Behufe der Correctur von Fehlern und um die Thätigkeit zu ihrer Vollendung zu bringen, hinzutreten. Die Fertigkeit, die auf dem Sprachgebiet ohne Regel und Gesetz entsteht, nennt man Sprachgefühl. Das Commandiren, das zum malenden Zeichnen hinzutritt (abgesehen vom Nennen des Sachlichen, das zu zeichnen ist, Ansetzen! Ziehen!), dient nicht blos dem gemeinsamen Unterricht, sondern unterscheidet auch die einzelnen Glieder so scharf, wie sie bei der Synthese unterschieden werden müssen. Das exacte Zeichnen kann aber anfangs immer noch durch die Stützpuncte eines quadrirten Netzes unterstützt werden, dieses kann zuerst ein Liniennetz, später ein Punctnetz sein, und zuletzt kann es ganz wegfallen. Und weiterhin muss jede Zeichenform, die nicht so einfach ist, wie eine Linie, immer aus ihren zuvor nachgewiesenen Elementen zusammengesetzt werden; ja eine längere Linie ist auf einem nicht quadrirten Blatte selbst in Absätzen zu zeichnen, die im Voraus durch Puncte anzudeuten sind, wie sonst einer Zeichnung ein Umriss vorangestellt werden muss.

Die Theilung des Stoffes, die Succession der Glieder, die zuletzt rasch auf einander folgen müssen, treten schon hier ganz deutlich hervor. Aehnlich ist es bei dem ersten Schreiben- und Lesenlernen. Es wird gelesen, was geschrieben und für ein beliebig zu wiederholendes Lesen geklebt worden ist, und geschrieben wird ein Wort aus einem Satze, der wiederum in dem Concentrations- und dem dazu gehörigen theoretischen Stoffe vorgekommen ist. Es ist so zu wählen, dass keine anderen Regeln für das orthographische Schreiben nothwendig sind, als die allererste und nothwendigste: es muss eine genaue Uebereinstimmung zwischen dem Gesprochenen

und dem zu Schreibenden hergestellt werden. Ausser dieser Regel ist im ersten Schuljahre nur noch der Anfang mit der Ausbildung von Wortfamilien (z. B. Linie, Lineal) zu machen. Die übrigen Regeln, die Abweichungen von jener Uebereinstimmung lehren, bleiben sammt dem dazu gehörigen Wortmaterial den höheren Stufen (vom 2. Schuljahre an) vorbehalten. Ohne diese Gliederung kann der orthographische Unterricht gar nicht gelingen, zumal schon vor dem Auftreten der Specialregeln eine Reihe des allerbekanntesten Stoffes, der von ihnen abweicht, aber mit der erwähnten Hauptregel im Einklang ist, im Gebrauch des Schülers fesstehen muss, wenn nicht die Reihen des Ausnahmematerials viel zu sehr anwachsen sollen. Schon im ersten Schuljahr muss allerdings dem Schreiben von Worten Uebung im Zergliedern jedes aus dem Concentrationsmaterial ausgewählten Satzes nach den Worten, aus denen er besteht, im Zergliedern aller Worte nach den Silben, aus denen sie bestehen, in Verbindung mit einem völlig exacten Sprechen vorausgehen, und auch jedem einzelnen zu schreibenden Worte muss ein solches Zergliedern des Satzes, wozu es gehört, und ein Zergliedern seiner Worte vorausgehen, und darauf muss erst das Zergliedern des ausgewählten Wortes nach seinen Lauten folgen. Diese treten freilich erst dann sicher auseinander, wenn die Silbe nicht blos gedehnt ausgesprochen wird, wie r—i; der Ungeübte hört hier leicht r—ri, wenn auch die einzelnen Laute als Exclamationslaute (nach der Oehlwein'schen Fibel) schon im Kindergarten und demnach, wo möglich, auch in der Analyse vorgekommen sind. Es müssen vielmehr zum Behufe eines echten Abstractionsprocesses gleichartige Silben neben einander gestellt werden, bei denen das Gleiche in Folge der Verstärkung um so mehr sich hervorhebt, und das Ungleiche, festgehalten durch dasselbe mit ihm verbundene Gleiche, abwechselnd und zu um so grösserer Klarheit ins Bewusstsein tritt, mag nun Gleiches und Ungleiches in beiderlei Silben auf gleiche Weise einander folgen, wie bei ri—ra, oder in umgekehrter Ordnung wie bei An—na, oder mag das Ungleiche nur ein Zusatz zu dem Gleichen sein, wie bei ra—tra (tra, ri, ra sind volksthümliche Exclamationsworte zum Ausdruck der Freude im ersten Sommerlied der Schule). Nur müssen die Silben mit dehnbaren Consonanten, wie r, denen mit flüchtigen Consonanten, wie t, vorangestellt werden, ebenso die Silben mit langen Vocalen denen mit kurzen, die Silben, die blos am Anfang oder am, Schluss einen Vocal haben, denen, die ihn an beiden Stellen haben und endlich die Silben, in denen jeder Consonant für sich allein

steht, den Silben, in denen er unmittelbar neben einem anderen oder neben mehreren steht. Bei der letzteren Art von Silben lässt sich aber auch ein einzelner Laut für sich abtrennen, z. B. in der letzten Silbe von Emil durch Gegenüberstellung von Lene der Laut l, wenn durch diese Zwischenstufe die Zerlegung der Silbe rascher und leichter herbei geführt werden kann, und es ist überhaupt manche andere Modification möglich, z. B. nachdem der Unterschied der langen und kurzen Silben erkannt worden ist, kann zu etwaiger Beschleunigung und Erleichterung des Abstractionsprocesses im Uebergang zur Zergliederung eine lange Silbe ausdrücklich verkürzt, eine kurze gedehnt werden. Die Aufstellung des Satzes, die Trennung der Worte, der Silben, die Gegenüberstellung zu vergleichender Silben bezeichnen wiederum Stufenfolgen des Unterrichts. Die Darstellungsmittel aber sind ein grosser wagerechter Strich, ein grosses Stäbchen für den Satz, Klatschen und ein kleiner wagrechter Strich, ein kleines wagrechtes Stäbchen für das Wort, eine senkrechte Handbewegung, ein senkrechtes kleinstes Stäbchen, ein senkrechter kleinster Strich für die Trennung der Silben, Linsen, Puncte für die Laute. Die Striche werden ausserdem so verschieden dargestellt, wie die Linien beim Zeichnen vor dem exacten Zeichnen und auch in derselben Aufeinanderfolge, also vom Luftschreiben an, und bei jeder solchen Art des Darstellens, wie dem Luftzeichnen, dem Legen u. s. w. müssen die einzelnen Glieder des Darzustellenden, der Satz, die Worte etc., rasch nach und unter einander dargestellt werden. Beim Schreiben auf der Tafel also nach diesem Schema:

―――――――――――――――――――――――――― für den Satz,

――― . .   ―― . . | . .   ―――――― . . | . . | . . für drei Worte,

das erste einsilbig, das zweite zweisilbig, das dritte dreisilbig, jedes aus zwei Lauten bestehend (sobald diese in „helle, laute“ und in „stumme“ und jene in einfache Laute und in Diphthonge unterschieden sind, für jede Art auch besondere Zeichen). Das Darstellen blos durch wagrechte und senkrechte Striche ist der Anfang der Elementarschrift, in der das Schreiben, wie schon erwähnt, zweckmässig beginnt und zwar innerhalb eines beschränkten Buchstabenmaterials, das für den Anfang des im ersten Schuljahr zu Schreibenden mehr als ausreicht, und bei dem der Unterschied von grossen und kleinen Buchstaben wegfallen kann, theils weil Wortarten noch nicht unterschieden werden, theils weil die Buchstaben nur Symbole der recipirten Schrift sind; bei dieser würde freilich jener Unter-

schied nicht ohne Schaden, nicht ohne Anhaften des Falschen versäumt werden, wo und so weit er überhaupt festgehalten werden soll. Darauf folgt erst das Schreiben derselben schon in Elementarschrift geschriebener, und zwar wegen der gleichmässigen Vorbereitung auf die Druckschrift, wie auf die Schreibschrift, anfangs senkrecht, dann auch schief geschriebener Buchstaben in Currentschrift, und zwar tritt diese, wie das Zeichnen, wiederum aus demselben Grunde zuerst malend auf (es kann deshalb auch bei der Darstellung einzelner Formen dem gleichzeitigen exacten Zeichnen voraneilen), dann erst (vom 2. Schuljahr an) in genauen Grössen- und Stärkeverhältnissen zwischen Hilfslinien.

Aehnlicher Darstellungsmittel, wie das erste Schreiben, bedarf auch das erste Rechnen (bunte Papierstreifen, eigenthümlich verbunden), das erste Singen für die blosse Melodie (Farbenklötzchen, stufenweise aneinandergelegt und auch durch Zahlen ausgedrückt). Die Gliederungen der Synthese mit mehrfachen Halt- und Ruhepuncten kommen hier überall aufs allermannichfachste vor und eben solche Gliederungen kommen bei allem zusammenhängenden Lesen und Uebersetzen eines zur Concentrationsreihe gehörigen Lesestückes vor. Es muss immer in Abschnitten erfolgen, und zwar zunächst in solchen, die nach dem Sinn abgetheilt sind. Denn aller synthetischer Sprachunterricht muss ja nach dem uns schon bekannten Gesetz zwischen Sach- und Sprachunterricht von der sachlichen Aneignung ausgehen, und dabei darf nur so viel Sprachliches herangezogen werden, als nothwendig ist, damit sie gelinge. Darauf folgt erst das sprachliche Durchgehen. Es findet nach Abschnitten statt, die durch die Sätze selbst gegeben sind, und zwar in der Ausdehnung, die durch das unmittelbare Bedürfniss des Schülers bestimmt wird, insofern dieser theils in seinem schon gewonnenen Wissen sich befestigen, theils aber auch zu neuem Wissen fortschreiten soll. Die Befestigung wird am besten durch indirectes Nachfragen erreicht. Statt z. B. immerfort Sätze zergliedern und Satztheile bestimmen zu lassen, fragt man nach dem Grund für das Komma im vorliegenden Fall, und dabei muss der Schüler zugleich in der Form der immanenten Repetition auf die Zergliederung des Satzes, auf die Bestimmung des Satztheiles zurückgehen. Das Uebersetzen geschieht von dem Zeitpuncte an, wo der Schüler die Bedeutung der Formen, der Casus, der Tempora, der Conjunctionen u. s. w. kennt, nach der Constructionsmethode. Vorher müssen ihm die Worte vom Lehrer selbst zusammengestellt werden, so weit nicht ein Fortschreiten nach

der Aufeinanderfolge der Worte stattfinden kann. Von jenem Zeitpuncte an muss aber die Uebersetzung, so weit nicht der Schüler selbst sachgemäss fortschreitet, durchgehends auf Grund solcher Bestimmungsangaben und Bestimmungsfragen fortgeführt werden, wie: jetzt folgt der Grund, wo eine Conjunction des Grundes aufzusuchen ist, jetzt Subject und Prädicat (die immer in Verbindung auftreten müssen), jetzt wen oder was? wo ein Object, oder weshalb? wo ein dieses Begriffsverhältniss ausdrückender Satztheil, eine Präposition oder wieder eine Conjunction aufzusuchen ist.

Endlich muss auch alle Inhaltsangabe, alle Erzählung, Beschreibung, Erklärung, aller sog. darstellender Unterricht bei Gesinnungsstoffen, wie bei Naturkunde nach Abschnitten geschehen, und dabei ist immer in der uns schon bekannten Weise von Totalauffassungen auszugehen, es darf also kein Abfragen, kein voreiliges Hinweisen des Schülers auf Einzelnes stattfinden. Er hat sich vielmehr im Ganzen über das, was hier zu leisten ist, auszusprechen und darf dabei nicht unterbrochen werden, weder durch den Lehrer noch durch einen Schüler. Höchstens, dass ein Wink hinzukommen darf, z. B. wo eine geographische Determination nöthig ist, durch die Worte: und der Ort liegt? oder durch die Aufforderung: zeigen! oder wo Räumliches sinnlich darzustellen ist: und das sieht so aus! Von den Mängeln und Irrthümern aber, die dabei vorkommen, muss die Auseinandersetzung durch eine sich anschliessende Disputation und Specialerörterung, erforderlichen Falls auf Grund von Specialfragen befreit werden (das ist eine besondere Art der Vertiefung in das Einzelne), und die Betrachtung muss abschliessen durch eine bereicherte und berichtigte Totalauffassung (das ist eine besondere Art der Besinnung). Ja der einzelne Theilabschnitt muss überdies, abgesehen davon, dass er ausdrücklich aufgezählt wird, durch eine Art Ueberschrift, durch eine dafür aufgestellte Kategorie, durch einen dabei leitenden Gesichtspunct kenntlich gemacht, dadurch muss das Aufzählen unterstützt und darnach muss eine längere Reihe von Theilabschnitten eingeprägt werden. Mancher Unterrichtsstoff ist so beschaffen, dass sich bei seinen einzelnen Theilen eine Reihenfolge, ein Gesetz der Entwickelung, ein Umriss für gleichartige Ganze gewohnheitsmässig festsetzt. Z. B. bei Gegenständen der Naturgeschichte ist auszugehen von ihrem Gebrauch und ist fortzuschreiten zu ihren am meisten charakteristischen Merkmalen, an denen sie sicher zu erkennen sind, diese müssen in einer bestimmten, theils von der Natur der Gegenstände, theils von ihrer psychologischen An-

ordnung abhängigen Reihenfolge auftreten und so fort. Nach dieser übergeordneten Reihe werden dann die Gegenstände wiederum bearbeitet und wird repetirt, mit ihrer Hilfe wird auf einzelne untergeordnete Glieder hingewiesen. Für den Erzählungsstoff müssen dagegen in Angemessenheit zu seinem Inhalt immer besondere leitende Gesichtspuncte ausgebildet werden. Bei den Stoffen, die anderen nach den Forderungen der Concentration untergeordnet sind, namentlich den Gesinnungsstoffen, den Stoffen der Realien überhaupt, muss die Betrachtung natürlich immer mit dem übergeordneten Gedankeninhalte anheben, in der Geographie z. B. mit der Reproduction desjenigen Theiles der Geschichte oder der Naturkunde, wozu das geographische Material in Beziehung steht; denn in dem betreffenden Theil des Gedankenkreises muss es ja eingeordnet, daran muss es wenigstens angeknüpft werden. Ueberall aber, wo ein Theil des Unterrichtsstoffes im Voraus richtig erwartet worden ist, muss es, wie schon bei der Analyse, nochmals ausdrücklich bestätigt werden, und wo das Gegentheil der Fall gewesen ist, muss noch viel ausdrucksvoller das Entgegengesetzte entgegengestellt, wo Zweifel laut geworden sind, muss ebenso darüber definitiv entschieden werden; solche Erwartungen und Zweifel sind wie untergeordnete Ziele anzusehen, und die angemessene Rückbeziehung darauf ist auch den Gefühlen des Interesse sehr günstig. So müssen die Gliederungen bei aller Inhaltsangabe, bei aller Erzählung, Beschreibung, Erklärung, bei allem sog. darstellenden Unterricht behandelt werden. Bei den Gesinnungsstoffen muss allerdings zu der durch Ueberschriften bestimmten Totalauffassung noch etwas Besonderes hinzukommen. Sie müssen theils nach der Seite des äusseren, thatsächlichen Geschehens und der zu den Ereignissen gehörigen Verhältnisse (von Personen, Orten, Zahlen u. s. w.), theils nach den dafür massgebenden Werthurtheilen und Grundsätzen und nach der Seite der psychologischen Entwickelung durchgearbeitet werden. Die psychologische Entwickelung muss besonders bei profangeschichtlichem Stoff sehr stark hervortreten; denn die biblischen Stoffe sind nicht nach allen Richtungen hin durchsichtig genug. Die beiden Seiten von der Betrachtung der Gesinnungsstoffe, die Seite des thatsächlichen Geschehens bei bestimmten Personen u. s. w. eines Theils und die der Werthurtheile und der psychologischen Entwickelung anderen Theils, können aber nur getrennt behandelt werden. Wie das empirische Material schon feststehen muss, ehe eine speculative Betrachtung, z. B. über das Warum? und Woher? an die Reihe kommen darf,

so müssen auch die Vorstellungen über das thatsächliche Geschehen in Bezug auf die Gesinnungsverhältnisse schon ausgebildet, sie müssen auch schon in eine zusammenhängende Erzählung verschmolzen sein, ehe die Ueberlegung über ihren Werth und über die ihrer Entwickelung zu Grunde liegenden Gesetze des geistigen Lebens hinzukommen darf. Dazu wird durch die sog. Concentrationsfragen die Anregung gegeben, bei denen aber die Frageform auch abgestreift werden kann. Sie veranlassen das Durchdenken der zweiten Seite der Gesinnungsstoffe. Sie vertiefen also die Betrachtung derselben, heben die eigentlich werthvollen Kernpuncte an ihnen hervor und stellen die leitenden Gesichtspuncte dafür auf. Sie müssen sich durch das Ganze der betreffenden Abtheilung erstrecken und über jeden einzelnen Punct muss sich der Schüler wieder im Ganzen aussprechen, daran müssen sich wieder, eventuell unter Beihilfe von Detailfragen (in der Geschichte des Katechismus als Beifragen, Unterfragen bekannt), die nothwendigen Specialbetrachtungen anschliessen, und das gesammte Material der Betrachtung muss in die abschliessende Erzählung aufgenommen werden, auf die Lücken und Mängel aber ist, wie bei den früheren Totalauffassungen durch die Ueberschrift über den Theilabschnitt, so hier durch Wiederholung der Concentrationsfrage hinzuweisen.

Zur Befestigung und Einprägung des synthetischen und des analytischen Materials, sowie zur innigeren Verknüpfung des Neuen mit den älteren Gedankenkreisen dienen freie schriftliche, sprachliche Darstellungen, Dictate, schriftliches Rechnen, Zeichnungen u. s. w., mit denen der Schüler nach Bedürfniss nicht blos in den dafür besonders angesetzten Lehrstunden, sondern auch in Verbindung mit der sachlichen Durcharbeitung zu beschäftigen ist. Die freien schriftlichen Darstellungen dienen zugleich zur schärferen und festeren Durchbildung des individuellen Ausdruckes für das Neue. Es ist dabei auf ein gewohnheitsmässiges, zur anderen Natur werdendes Richtigschreiben, Richtigrechnen, Richtigzeichnen hinzuarbeiten, und alles das lässt sich in der That durch die rechte Vorbereitung und Durcharbeitung des Stoffes, durch die Ausbildung von zuverlässigen Fertigkeiten in der Behandlung des Stoffes und in zweifelhaften Fällen durch die vorausgehende Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf das, was einen Fehler verursachen könnte, prädisponiren. So bleiben Fehler vereinzelt stehende Ausnahmefälle. Statt dessen darf das Richtigschreiben u. s. w. nicht vorzugsweise durch blosses Corrigiren und vielleicht durch gehäuftes Corrigiren von fehlerhaft

Geschriebenem u. s. w. angestrebt werden. Dies wäre auf intellectuellem Gebiete ebenso falsch, als wenn man moralische Tugenden vorzugsweise durch Corrigiren moralischer Fehler pflegen wollte, statt diesen vorzubeugen und unmittelbar moralische Tugenden zu pflanzen. So weit aber wirklich Fehler vorgekommen sind, müssen sie mit aller Sorgfalt ausgestossen und durch Gründe so weit als möglich unterdrückt werden, damit sie sich nicht festsetzen. Die Fehler, die vorgekommen sind, müssen hier, wie sonst, im Voraus vom Lehrer nach Kategorieen (für ein Sprachheft z. B. Orthographie, Casus, Stellung etc.) geordnet und durch Zeichen, die nicht blos das fehlerhafte Resultat, sondern ausser der Kategorie auch die Quelle desselben andeuten, dem Schüler deutlich erkennbar machen. Die Correctur selbst schreitet dann zwar zunächst z. B. nach der Ordnung des Dictates fort. Aber zu jeder Kategorie, auf die man dabei stösst, müssen alle durch dasselbe Fehlerzeichen kenntlich gemachten und durch die Besprechung der Kategorieen auch wirklich zu erschöpfenden Fehler, die darunter fallen, auf einmal angemeldet und so weit möglich unter Beifügung des Grundes für das entsprechende Richtige verbessert werden, und zwar in der Classe, wenn mündliche Besprechung nicht ausreicht, an der Wandtafel. Das Richtige für alle Fehler muss zuletzt, wiederum unter Andeutung seiner Gründe, zusammengestellt werden und nicht etwa statt dessen das Fehlerhafte selbst, das nicht in der Erinnerung haften soll. Dieses soll auch späterhin nicht wiederholt, es darf gar nicht ohne eine ausdrückliche starke Repulsion wieder erwähnt, geschweige in aller Ruhe aufgezählt und zur Betrachtung hingestellt werden. Allerdings genügt es auch nicht, dass ein Fehler blos besprochen und verbessert wird. Es muss darüber eine schriftliche Correctur, wie man es nennt, mit Andeutung des Grundes oder, wo dieser nicht zu Gebote steht, mit demselben wiederholten, freilich nicht im Uebermass zu fordernden richtigen Thun (z. B. dreimaliges Abschreiben des charakteristischen Richtigen statt des Grundes) geliefert werden, und auch das genügt noch nicht. Der Lehrer muss vielmehr die Fehler sammeln und dem Schüler im nächsten Extemporale Gelegenheit geben, bei einer ähnlichen Gelegenheit sie zu vermeiden. Zeigt sich aber, dass der Fehler doch wieder zum Vorschein kommt, also eine fehlerfreie Entwickelung noch nicht erreicht ist, so muss das Richtige im übrigen Unterricht bei der nächsten Gelegenheit noch einmal durchgenommen und eingeübt werden. Bei Sprachfehlern muss namentlich das Scriptum, die deutsche Arbeit darauf zurück-

führen. Werden Fehler nicht so sorgfältig behandelt, so überträgt sich das Mangelhafte der früheren Bildungsschicht auf die spätere, und es kommen falsche Grundzüge in das Ganze der Bildung. Am besten wirkt aber hiergegen, wie schon erwähnt, Vorbeugen, und dazu gehört vor allem auch, dass alles wesentlich Neue einer Lehrstunde, so wie alles nochmaliger besonderer Einprägung Bedürfende in Andeutungen während der Lehrstunde selbst in ein an der Wandtafel entstehendes Aufgabenbuch aufgenommen und zu häuslichem Memoriren resp. Bearbeiten aufgegeben wird. Schon während der Lehrstunde muss dann sein Inhalt eingeprägt werden, und bei der Wiederholung des zu Memorirenden in der nächsten Lehrstunde muss der Schüler den Beweis liefern, dass ihm eine vollständige sichere Aneignung, wenn auch nicht sogleich bei dem ersten, aber doch bei einem späteren, nur nicht unmittelbar auf jenen folgenden Versuch der Reproduction gelingt, und der Punct folglich auch aus dem Aufgabenbuch durch Weglöschen verschwinden kann. Gelingt das nicht, so ist Privatunterweisung nothwendig.

Dem synthetischen Fortschritt des Gesinnungsunterrichts und seinen Ergänzungen, sowie den dadurch angeregten Gedanken hat sich aber, weil zugleich die Concentrationsidee leiten muss, die Naturkunde anzuschliessen. Davon, freilich nicht von Gleichnissen und poetischen Redewendungen, hat sie die Gesichtspuncte, die Motive, die Gliederung, wie die Begrenzung für die Betrachtung herzunehmen, die dann nur nach individuellen und speculativen Beziehungen zu erweitern ist. Die synthetische Betrachtung der Naturkunde darf jedoch nicht dem Faden des Gesinnungsstoffes selbst oder der Ordnung des ausserhalb der Lehrstunde Beobachteten folgen, sondern es ist daraus und aus dem hinzukommenden Material, vielleicht unter Ignorirung mancher Züge, die jetzt nicht in Betracht kommen, nach fachwissenschaftlichen Gesichtspuncten eine gleichartige Gruppe, es sind daraus mehrere gleichartige Gruppen zu bilden, die zugleich Halt- und Ruhepuncte für die Gliederung der Synthese darbieten, und eine jede solche Gruppe ist streng fachwissenschaftlich mit Rücksicht auf den Gesichtskreis der Unterrichtsstufe durchzuarbeiten. Die Naturkunde ergänzt so den Gesinnungsstoff nach der Seite der Natur und macht es möglich, dass dieser nicht durch theoretisches Material belastet werde, sondern es nur streifend berühren könne, wie es seiner Natur entspricht. Von dem Gesinnungsstoff und der Naturkunde und den zu ihnen gehörenden Gedanken ist dann weiter der synthetische Inhalt der übrigen Lehrfächer ab-

hängig. Der Faden jedes Lehrfaches muss aber selbst immer psychologisch wohlgeordnet sein, er kann auch durch die eigene Triebkraft der Gedanken, die bereits ausgebildet sind, ohne besondere Anstösse von Seiten des Concentrationsstoffes weiter geführt werden, und nicht auf alles, was der Concentrationsstoff enthält, müssen die auf die Fortführung der Gedankenfäden berechneten Ziele sich beziehen.

Nunmehr sei die Aneignung des Neuen in allen Lehrfächern vollbracht. Aber damit ist seine Bearbeitung noch keineswegs abgeschlossen, weil es sich gar nicht ausschliesslich um seinen Inhalt handelt, sondern vor allem auch um die begrifflichen und systematischen Gedanken der Fachwissenschaft, die dabei zu Grunde liegen. Diese sind das Allgemeingiltige und Nothwendige, wozu der Zögling gleichfalls erhoben werden muss, und das ist wohl in dem Neuen enthalten oder doch angedeutet, aber es tritt darin nicht so deutlich hervor, wie es bei seiner Isolirung der Fall sein würde, es ist noch durch zufällige Bestimmungen oder Beziehungen, durch unwesentliche Elemente und durch Verbindungen von solchen Elementen umhüllt, weil es an einem concreten Stoff haftet. Das Zufällige und Unwesentliche muss folglich abgeschieden, das Allgemeingiltige und Nothwendige muss für sich hingestellt werden. Zuvor aber muss es vielfach wiederholt werden, es muss in verschiedenen Reihen als dasselbe sich erwiesen haben, ehe es Sicherheit und Festigkeit, und eine bestimmte nothwendige Stellung zu dem übrigen Begrifflichen gewinnen, ehe es als das Wesentliche hervortreten kann. Alles das lässt sich freilich nicht durch einen einzigen Schritt in rechter Weise erreichen, und wenn auch das Allgemeingiltige und Nothwendige für sich von dem Schüler erkannt wird, so genügt das noch nicht; denn er muss es ja auch gebrauchen lernen, sonst gewinnt es keinen Einfluss auf seinen Willen, und bei der Fortsetzung des Unterrichts muss zugleich eine ebenso grosse Sorgfalt auf das Vermeiden und Austilgen von Fehlern verwendet werden, wie vorher. Wir werden sehen, die Weiterbearbeitung des Neuen macht ausser der Analyse und Synthese, die mit einem Ausdruck von Herbart als die Stufe der Klarheit zusammengefasst werden können, noch drei andere Stufen nothwendig, und weil sich alle vier Stufen auf dasselbe Neue beziehen und darin zusammenhängen, so werden sie unter dem Namen einer methodischen Einheit zusammengefasst. Im Fortschritt des Unterrichts, bei seinem Uebergang zu anderem und anderem Neuen muss sich immer eine methodische Einheit an die andere anschliessen. So versinkt der Unterricht nicht in blosse Darbietung

einzelner Notizen, in blosses Einüben einzelner Kenntnisse und Fertigkeiten, in ein Anhäufen von encyklopädischen Massen, sondern es wiederholt sich bei dem Einzelnen in einem geordneten Fortschritt der Allgemeingewinn menschlicher Bildung, der ihm angeeignet werden soll. Es werden die unterstützenden Vorstellungen ins Bewusstsein gebracht und die hemmenden daraus verdrängt. Bei jedem Hauptbestandtheil der Bildung wird der Zögling so lange festgehalten, und eine nach allen Seiten hin darüber sich verbreitende Betrachtung kehrt dazu so oft zurück, dass die Vorstellungen die volle Stärke erlangen. Es wird ausserdem eine Continuität der Geistesbildung erreicht, wie sie die Idee der Vollkommenheit verlangt. Was früher erworben worden ist, geht nicht wieder verloren, das Spätere baut darauf fort, und dessen Voraussetzungen sind in dem Frühern vollständig gegeben, ja sie werden stets in irgend einer Form recapitulirt, ehe das Neue auftritt. Es hört endlich die Willkür in der Behandlung des Stoffes auf, die gewiss nicht in der rechten Weise Willen bildend auf den Zögling wirkt. Nur darf man nicht daran denken, die Stufen nach Jahrescursen oder überhaupt in weiten Distanzen vertheilen zu wollen. Das widerspricht der Natur der Abstraction, wie der Natur der analytischen Vorbereitung; dort muss das zu Abstrahirende an das, wovon abstrahirt werden soll, hier das Vorbereitende an das, worauf vorzubereiten ist, sich eng anschliessen, sonst treten die Gedankenprocesse entweder gar nicht ein, oder sie fallen nicht zuverlässig innerhalb des Unterrichts. Die vier Stufen sind aber formale Stufen; denn sie kommen bei allem Stoff des pädagogischen Unterrichts ohne Unterschied seines Inhalts vor. Nur wird vorausgesetzt, dass es culturgeschichlicher oder dazu in Beziehung stehender theoretischer Stoff ist. Die Gliederung nach den vier formalen Stufen ist folglich ausgeschlossen, wo es sich blos um ein einzelnes durch den Unterricht uns aufgenöthigtes Bedürfniss handelt, wie bei Correcturen und Repetitionen, oder wo der Stoff schon in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht ist, also bei der Durcharbeitung eines encyklopädischen Lesestücks, eines fachwissenschaftlichen Lehrbuchs, sei es eine Grammatik, ein Katechismus, eine Geschichtstabelle oder ein ähnliches fachwissenschaftliches Lehrmittel, ja schon bei Lesestücken der biblischen Geschichte mit vorwiegend lehrhafter Tendenz, wie es die Gleichnisse, die Bergpredigt oder die Geschichten von der Schöpfung, dem Sündenfall sind. Encyklopädisches ist vom Unterricht überhaupt fern zu halten, und der Inhalt der Lehrbücher ist zuvöderst aus der Gliederung selbst abzuleiten, ehe sie im Zusammen-

hang studirt werden dürfen. Gleichnisse und Bergpredigt aber werden blos in erklärender und paränetischer Weise durchgenommen. Die Gliederung fällt ferner da weg, wo es sich blos um physiologische Zwecke handelt, wie beim Turnen, oder bei der Einübung einzelner technischer Kunstgriffe und Handgeschicklichkeiten (in so weit auch bei technischen Fertigkeiten), bei der blossen Gewöhnung an zweckmässige körperliche Thätigkeit. Es muss immer ein Mannigfaltiges der culturgeschichtlichen Entwickelung oder des dazu gehörigen Stoffes vorliegen, von dem aus sich der Zögling zu einem Theil des Allgemeingiltigen und Begrifflich-Nothwendigen erheben soll. Nur da kann eine Gliederung nach den vier formalen Stufen stattfinden, und selbst dasjenige Geschichtliche, Naturkundliche, Geographische, das der sogenannte darstellende Unterricht darbietet, muss jener Gliederung entbehren, weil es dem Material der individuellen Erfahrung, des individuellen Umgangs, die neben allem Unterricht fortgehen, gleich steht. Wie dieses, wird es wohl bei dem weiteren Unterricht auf das sorgfältigste verwendet, aber ebenso wenig selbständig im Unterricht bearbeitet, als z. B. die Beobachtungen und Erlebnisse einer Excursion das Ziel einer methodischen Einheit sein dürfen. Dem darstellenden Unterricht bleiben namentlich auch die biblischen Geschichten von der Schöpfung und dem Sündenfall, der Fluth, dem Brudermord und dem Thurmbau vorbehalten. Natürlich entbehrt endlich der Unterrichtsstoff der Nebenclassen, der einem rein individuellen Bedürfniss dient, der methodischen Gliederung nach den Formalstufen, soweit er nicht doch, wie wahrscheinlich das Französische der höheren Schulen wegen seiner Unterordnung unter das Lateinische, in die Concentrationsreihe selbst aufgenommen werden kann, und zwar sowohl bei der übersichtlichen Durcharbeitung der früheren Concentrationsstoffe, als von Charles XII. an, dem Werke Voltaire's, nach Göthe des höchsten unter den Franzosen denkbaren und des der Nation gemässesten Schriftstellers, der überdies nach Strauss für die classische Periode der französischen Literatur, wie für die Aufklärungsperiode bis herab zur französischen Revolution charakteristisch ist.

Die vier Stufen sind die Formen, die durch die Concentrations- und die dazu gehörigen Stoffe mit c o n c r e t e m I n h a l t e erfüllt werden müssen. Die Frage nach Auswahl, Aufeinanderfolge und Zusammenhang der Lehrstoffe kann daher nur von der allgemeinen Methodik, welche von jenem Inhalt absieht, abgesondert werden, aber nicht von der Methodik überhaupt. Sie lässt sich da nicht über-

gehen, wo der psychologisch, also auch nach der Concentrationsidee, dem Ausgangspunct für die specielle Methodik, richtig abgemessene, durch bestimmte Stoffe und eine bestimmte Verbindung unter ihnen hindurchführende Weg zum Gesammtziel theoretisch oder praktisch dargestellt werden soll. Die Methode als völlig ausserhalb der vier Stufen liegend zu betrachten, ist ein noch grösserer Irrthum, als die so eben erwähnte Beschränkung der Methode. Sie darf auch nicht auf einzelne Theile beschränkt werden, und die Analyse darf nicht, wie selbst bei Herbart, den vorhandenen Gedankenkreis des Zöglings für sich, ohne einen engeren Zusammenhang mit dem synthetischen Stoff, in seine Bestandtheile zum Behufe weiterer Bearbeitung zerlegen; die Trennung schadet der Einheit des Bewusstseins, und führt bei der Analyse dahin, dass es unbestimmt bleibt und zuletzt in das Belieben gestellt wird, wo sie anzufangen, wie sie sich fortzusetzen, wo sie zu enden hat — ganz im Widerspruch mit der durch die Ziele zu Stande zu bringenden genauen Abgrenzung des Stoffes, die auch das unbefriedigende, mit dem Interesse unverträgliche Gefühl des Schwankens, der Grenzenlosigkeit ausschliesst —, und bei der Synthese wirkt dann die Analyse nicht kräftig genug, weil das Neue nicht in hinreichend bestimmte und deutliche Beziehungen zu dem Aelteren getreten ist. Am allerwenigsten darf die Methode blos nach den Aeusserlichkeiten des Vortrags, des Fragens, Zeigens u. s. w. unterschieden werden, die selbst erst nach tiefer liegenden, in dem Wesen der Totalauffassung, der Disputationsmethode u. s. w. enthaltenen Gründen zu bestimmen sind, und unter Technik darf nichts anderes verstanden werden, als eine individuell modificirte Methode, eine Manier des Unterrichts in diesem Sinne, wenn nicht das Belieben oder die Routine im Unterricht herrschen soll.

Die drei Stufen der methodischen Einheit, die über die Klarheitsstufe hinausliegen, können rasch durchlaufen werden, wenn der bisherige Verlauf des Unterrichts von der rechten Art war. Indess dürfen sie sich doch nicht unmittelbar anschliessen, weil sonst für den Zögling der Schein entsteht, als ob der Unterricht stille stehe, und ein solcher Schein immer vermieden werden muss. Es entsteht sonst auch immer eine Verlangsamung des Unterrichts, weil das Interesse erlahmt. Dazu kommt noch ein anderer Grund: die weitere Entwickelung führt vielfach blos Repetitionen des früheren Stoffes herbei, die allerdings zu höheren Standpuncten erheben sollen. Sollen sie aber zugleich zu grösserer Festigkeit des Wissens und Könnens dienen, so stehen sie der ersten Aneignung zu nahe. Es

wird dann repetirt, was kaum gelernt worden ist, und doch bleibt dafür das Interesse matt. Daher muss zuvörderst nach Absolvirung der Klarheitsstufe in der ersten methodischen Einheit ein neues Ziel für die zweite aufgestellt werden, und die Bearbeitung desselben muss auch sogleich beginnen. Während sie bis an das Ende der Synthese fortgesetzt wird in dem einen Theil der Lehrstunde, kann in dem zweiten Theil derselben die Bearbeitung der ersten methodischen Einheit zu Ende geführt werden, und jedenfalls muss das geschehen sein, ehe die zweite Einheit über die Synthese hinaus fortgeführt wird. Sonst treten die Theile derselben Einheit zu weit aus einander, und überdies entsteht die Gefahr, dass sich die verschiedenen Gedankenentwickelungen verwirren.

In jeder Lehrstunde können auf diese Weise zwei Gedankenentwickelungen zusammenkommen. Oft muss aber noch ein Drittes hinzukommen. Um der Concentration willen muss Jeder, der in einem Fach unterrichtet, sich mit der gleichzeitigen Entwickelung des Stoffes in den übrigen Fächern bekannt machen, und er muss damit fortwährend so weit bekannt bleiben, als es der allgemeine Zusammenhang des Unterrichts erfordert. Durch eine Concentrationstabelle, die den gleichzeitig zu bearbeitenden Stoff übersichtlich vor Augen stellt, wird das einem Jeden erleichtert, er muss aber auch von dem Lehrer eines anderen Fachs auf dessen Zusammenhänge mit seinem Fache im Einzelnen aufmerksam gemacht werden. Es ist nun allerdings keineswegs aller solcher Stoff in die unterrichtliche Behandlung des Unterrichtszweiges, in die er hinübergreift, aufzunehmen. Vielleicht ist er schon früher hinreichend durchgebildet worden, ja er bedarf vielleicht nicht einmal einer Repetition. Oder er ist schon von dem Individualitätskreis her so weit bekannt, dass er wenigstens jetzt keine weitere Bearbeitung nöthig zu haben scheint. Aber trotzdem darf er nicht ignorirt, er muss wenigstens in der flüchtigen Form der Unterhaltung bei dem Unterricht, in dessen Umkreis er gehört, berührt werden, wenn er bedeutungsvol ist. Ihr habt jetzt auch über diesen Gegenstand bei einer anderen Gelegenheit gesprochen, muss es beiläufig heissen. So bleibt sichl der Zögling des einheitlichen Geistes alles Unterrichts besser bewusst, und wenn er sich einmal an eine solche fruchtbare Unterhaltung gewöhnt hat, so wird er auch ganz von selbst an das hierher Gehörige erinnern, selbst im Gesinnungsunterricht z. B. daran, dass das Rechnen gegenwärtig Lebensverhältnisse behandelt, in denen durch grösseren Fleiss, durch grössere Anstrengung und Geschick-

lichkeit, durch günstigere Verhältnisse der Nachfrage, des Einkaufs von Rohmaterial u. s. w. ein höherer Lohn erworben wird. In der Form der Unterhaltung müssen auch individuelle Lebensverhältnisse, bedeutungsvolle Ereignisse der Zeit flüchtig berührt, müssen hervorstechende Zeitabschnitte, wie Frühlings Anfang, erwähnt und erörtert oder späterer Erörterung ausdrücklich vorbehalten, müssen auffallende Naturvorgänge und charakteristische Naturgegenstände, die sich nicht zu jeder Zeit heobachten lassen, theils beschrieben, verglichen und auf ihre bekannten Erklärungsgründe zurückgeführt, theils ihrem thatsächlichen Inhalte nach als eine Unterlage für eine spätere Vergleichung und Erklärung festgestellt werden. Herzliche Theilnahme und Erfahrung sind ja der mütterliche Boden für alle Geistes- und Gemüthsbildung.

Nunmehr können wir die Bearbeitung des Neuen, das der Zögling kennen gelernt hat, über die Synthese hinaus fortsetzen.

§ 24.

Stufen der Association, des Systems und der Methode.

Wir wissen schon: der Unterricht bezweckt nicht blos, dass der Zögling den besonderen Inhalt des Neuen kennen lerne und sich aneigene. Das soll vielmehr nur den Uebergang dazu vermitteln, dass er zu dem Allgemeingiltigen und Nothwendigen gelange, das in jenem Inhalt verborgen ist und die Fachwissenschaften systematisch geordnet haben. Es lässt sich aber auch nicht sogleich isolirt für sich hinstellen, wie es diese thun, und wie es auch bei dem Zögling durch Lernen nach dem Lehrbuche erreicht werden könnte. So würden die Kenntnisse nur zu leicht todte, leblose Massen bleiben, weil sie einen für sich stehenden Gedankenkreis bilden und mit den Einzelvorstellungen nicht mehr zusammenhängen, aus denen sie ursprünglich hervorgegangen sind, oder doch jetzt hervorgebildet werden können. Solche Massen sind dann unfähig, neue Combinationen zu bilden, sie können nicht auf einen untergeordneten Gedankenstoff so angewendet werden, dass neue werthvolle Resultate entstehen und vielleicht auch solche, die einen anderweitigen allgemeingiltigen und nothwendigen Inhalt haben, wie er in den fachwissenschaftlichen Systemen niedergelegt ist. Solche Massen lassen sich dem Willen nicht dienstbar machen und in ihnen selbst erwacht kein Wille, der sich in ihrem

Umkreise ein Ziel setzte; das ist aber doch der erste Gesichtspunct alles erziehenden Unterrichts: das Wissen und Können, das der Unterricht erzeugt, muss in den Dienst des Willens treten und aus ihm muss Wollen hervorwachsen. Daraus folgt: das Allgemeingiltige und Nothwendige muss aus dem concreten Inhalt der Synthese, vielleicht verbunden mit dem concreten Inhalt früherer Synthesen und dem concreten Inhalt von Erfahrungen und Gesinnungen des Zöglings, so ausgesondert werden, dass es doch fort und fort mit ihm zusammenhängt, so, dass es auf die Einzelvorstellungen jenes Inhalts immer wieder einwirken und damit Verbindungen eingehen kann, und umgekehrt so, dass die Einzelvorstellungen und die Verbindungen unter ihnen jeder Zeit sich zu ihm erheben lassen und dadurch Bestimmungen von einem allgemeingiltigen und nothwendigen Werthe annehmen können. Offenbar kommt erst dann Leben und Bewegung in die Begriffe eines Systems, erst dann unterstützen sie den Willen, erst dann wecken sie den Willen. Daher geschieht die rechte Aussonderung nur durch einen echten Abstractionsprocess, bei dem für das Ausgesonderte doch zugleich der Zusammenhang mit dem, woraus es hervorgehoben ist, bewahrt wird (weshalb es auch in logischer Hinsicht als Zusammenfassung des vergleichbar Verschiedenen und des mannigfaltigen Concreten und als sein Correlat zu betrachten ist), und die erste Aufgabe der Unterrichtsstufe, die auf die Synthese folgt, d. i. die Association, besteht folglich darin, diesen Abstractionsprocess bei dem synthetisch Neuen der vorigen Stufe und dem in älteren Gedankenkreisen Enthaltenen, das damit in Verbindung steht, zu Stande zu bringen.

Die Association vollzieht sich in zwei Hauptformen. Bei beiden muss der concrete Inhalt der Synthese noch einmal repetitionsweise durchlaufen und die Aufmerksamkeit auf das darunter verborgene Allgemeingiltige und Nothwendige des fachwissenschaftlichen Systems hingelenkt werden. Bei der ersten Hauptform wird anderer zufälliger Stoff damit in Verbindung gesetzt, als in der Synthese damit in Verbindung steht. Der Stoff kann aus anderen Theilen der Synthese, aber auch aus der Analyse, aus den älteren Gedankenkreisen des Zöglings überhaupt entlehnt werden. Nur muss es durchaus bekannter Stoff aus den schon durchgearbeiteten Gebieten, z. B. den bekannten Sachgebieten des Rechnens, den bekannten Lesestücken sein, nicht dem Inhalte nach neuer Stoff. Blos der Form nach neue Gedankenverbindungen dürfen in einer Association vorkommen; denn das wirklich Neue gehört ja der Synthese

an, ausser dass auf allen Stufen Neues durch das Nachdenken hinzugefügt werden kann. Solches Neue kann also auch auf der Stufe der Association hinzukommen, wie schon bei der Analyse. In der zweiten methodischen Einheit für das Rechnen des zweiten Schuljahres (Leipziger Seminarbuch) wird selbst eine neue Rechenregel auf diesem Wege bei der Association gefunden. Es wird sogar alles, was der Zögling im Drange seines vorwärts strebenden Interesse erräth, in dem Sinne aufgefasst, als ob es durch Speculation gefunden sei. Es wird nur ausdrücklich vom Lehrer als wahr bestätigt. Die Darbietung des Neuen ist auch da gerechtfertigt, wo ausserdem Missverständnisse drohen, denen durch Gegenüberstellung noch unbekannter, aus der Gedankenentwickelung sich nicht ergebender Momente vorgebeugt werden kann. So wiederum schon bei der Analyse.

Warum muss aber anderweitiger bekannter Stoff mit dem Allgemeingiltigen und Nothwendigen der Synthese verschmolzen werden? Das muss aus demselben Grunde geschehen, aus welchem wir in dem früher erwähnten Beispiel der Synthese beim ersten Schreiben und Lesen ri und ra neben einander stellten, um den Laut r zu gewinnen. Die Vorstellungen des verschiedenartigen Stoffes heben sich vermöge der darin enthaltenen Gegensätze für das Bewusstsein auf, dagegen das Gemeinsame, und das ist das begriffliche Allgemeingiltige und Nothwendige, bleibt zurück, ja es verstärkt sich durch seine Vereinigung und tritt deshalb um so klarer hervor. Es hat sich jetzt auch abgelöst von dem Zufälligen und Unwesentlichen, mit dem es verschmolzen war; denn dieses ist ja im Bewusstsein gesunken, es ist gehemmt worden. Und doch hängt noch beides im Untergrund des Bewusstseins zusammen, in Folge dieser Verknüpfung vermag das Begriffliche die ihm untergeordneten Einzelvorstellungen im gegebenen Fall zu bestimmen, und diese können unter das ihm übergeordnete Begriffliche gestellt werden. So muss es ja sein, wenn das Begriffliche in den Dienst des Willens und des Interesse treten, wenn es im Umkreise der Einzelvorstellungen gebraucht werden soll. Ein Beispiel von der einfachsten Art liefert der Anfang der geometrischen Formenlehre im vierten Schuljahr (Leipziger Seminarbuch). Ein Würfel von bestimmter Grösse und bestimmtem Stoff, von bestimmter Farbe und in bestimmter Stellung wird auf der Stufe der Synthese beschrieben, und es werden daraus die Begriffe Fäche, senkrechte und wagrechte Fläche, Kante und Ecke, es wird daraus die Menge und Lage, in der sie bei dem Würfel vorkommen, abgeleitet. Aber das Begriffssystem der Geometrie, der

die Formenlehre vorarbeitet, fordert, dass die Beschreibung des Würfels blos nach der Form geschieht, also ohne Rücksicht auf die physikalischen und zufälligen, unwesentlichen Merkmale der Farbe, Grösse etc., welche dem der Betrachtung zu Grunde liegenden Würfel anhaften. Die Association beginnt deshalb damit, Würfel von anderer Grösse, von anderer Farbe, von anderem Stoffe in derselben Weise beschreiben zu lassen, wie der Würfel in der Synthese beschrieben worden ist, und ebenso den senkrechten und wagrechten Flächen desselben die senkrechten Flächen von Mauern, Wänden, die wagrechten Flächen von Fussboden und Aehnlichem gegenüber zu stellen; den Stoff dazu nehmen wir aus dem Kreise von Heimathsvorstellungen, die der Schüler besitzt. Indem sich dann das Ungleichartige für das Bewusstsein auslöscht und das Beständige vor dem Veränderlichen hervortritt, bleibt die reine Form in der vorhin geschilderten Weise zurück. Auf ähnliche Art werden Zahlen und Zahlenverhältnisse von den einzelnen Sachgebieten des Rechnens so losgelöst, dass sie aus den Complicationen mit denselben ausscheiden, und in jedem Unterrichtsgegenstande muss sich so das associirte Vorstellungsmaterial nach der eigenthümlichen Natur desselben richten und ausserdem nach der besonderen Stufe, auf der der Unterrichtsgegenstand bearbeitet wird; denn mit dem Fortschritt des Unterrichts müssen andere begriffliche und fachwissenschaftliche Bestandtheile aus dem synthetischen Stoff herausgearbeitet werden und deshalb muss ihm auch anderes Material gegenübergestellt werden.

Indess muss nicht gerade ausserhalb des Stoffes der Synthese liegender anderweitiger Stoff herbeigeschafft werden, damit die Isolirung des Begrifflichen zu Stande komme. Sie kann auch schon durch abgeänderte, modificirte Operationen bei demselben Stoff bewirkt werden. So ist es bei dem Uebergang des Rechnens zu dem über 10 hinaus und zwar bis zu 100 erweiterten Zahlenraume im zweiten Schuljahre (Leipziger Seminarbuch). Im ersten Schuljahre ist in dem Zahlenraume von 1—10, d. i. mit der Fundamentalreihe der Zahlen, von der die meisten Zahlen abgeleitet sind, gerechnet worden, und die Betrachtung des neuen Zahlenraumes muss aus Rücksicht auf die Bildung des Interesse mit dem Umriss des Ganzen, d. i. mit der Reihe der reinen Zehner beginnen, also mit den Zehnern, die nicht zugleich mit einem Einer verbunden sind. Mit anderen Worten: in der Synthese der ersten methodischen Einheit muss der Knabe zählen lernen: 10, 20, 30 bis zu 100, und das ist wirklich für denjenigen, der 1, 2, 3 bis 10 zählen gelernt

hat, der nächste Schritt, der gethan werden muss; denn an die Fertigkeit des Zählens von 1—10 schliesst sich jetzt unmittelbar der Gedanke an: die reinen Zehner schreiten gerade so fort, wie die Einer, also 10, 20, 30 u. s. w., und ebenso ist es rückwärts: 100, 90 bis zu 10 im Verhältniss zu 10, 9 u. s. w. Der Begriff der reinen Zehnerreihe ist aber damit noch nicht erreicht; denn dazu gehört noch, der Knabe muss auch wissen, dass es dieselbe Reihe bleibt, wenn das Durchlaufen derselben nicht immer im Fortschreiten von dem einen Einer zu dem nächsten Einer geschieht. Das Durchlaufen kann auch in der Weise geschehen, dass im stetigen Fortschreiten ein Einer übersprungen wird oder dass je 2, je 3 Einer übersprungen werden. Es kann ferner in der Weise geschehen, dass bei nicht stetigem Fortschreiten das erste Mal ein Einer übersprungen wird, das nächste Mal drei Einer übersprungen werden, und so fort. Und ein solches stetiges und nicht stetiges Ueberspringen kann auch im Rückwärtsschreiten von 100—10 stattfinden, wie vorher im Vorwärtsschreiten von 10—100. Die Association lehrt daher ein solches Durchlaufen der reinen Zehnerreihe, und erst durch diese Abänderung des Zählens wird die abstracte Vorstellung der reinen Zehnerreihe so vollkommen ausgebildet, als es nothwendig ist; ohne sie würde dem Knaben bei jeder Abänderung des in der Synthese ausgebildeten Durchlaufens die Reihe selbst abgeändert zu sein scheinen, sie würde ihm eine andere scheinen und er würde nicht alle Arten des Durchlaufens der Reihe, wie sie der Gebrauch im Leben fordert, mit gleicher Sicherheit vollziehen können. Zu der Modification der ersten Hauptform der Association gehört es aber auch, wenn eine wohl verschmolzene, chronologisch fortschreitende Erzählung, überhaupt eine wohlgeordnete Darstellung von einem Ganzen ausgebildet wird, nachdem in der Synthese auf Grund bestimmter Ziele blos einzelne Fragen beantwortet, an der Hand eines Lesestückes, nach erörterten Erfahrungen blos vereinzelte Resultate gewonnen worden sind u. s. w.

Wir können jetzt zur zweiten Hauptform der Association übergehen, in der der Abstractionsprocess geschehen kann. Wir wollen dabei von einem Beispiel des geographischen Unterrichts ausgehen (Leipz. Seminarb.). Wenn er von der rechten Art ist, so wird dem Zögling die erste geographische Karte, welche Theile des Erdglobus planimetrisch abbildet, zu Anfang des vierten Schuljahres vorgelegt. Schon bis dahin hat er aber mannichfaches geographisches Material von Deutschland kennen gelernt, und in einer besonderen Einheit müssen des-

halb vor allem die Gebirge Deutschlands, die er bis jetzt nur durch malendes Zeichnen fixirt hat, auf der Karte nachgewiesen werden. Es geschieht das am besten (in der Synthese) auf einer solchen Wandkarte, die Hochland und Tiefland durch Farben deutlich unterscheidet, denn es wird dadurch zugleich wiederum zunächst ein Umriss der Bodenbeschaffenheit von Deutschland gewonnen. Nachdem dann der Unterschied dieser beiden Arten von Bodengestaltung in der Synthese gelehrt ist, werden die Gebirge, die schon in der Analyse mit allen zu ihrer Beschreibung dienenden näheren Bestimmungen aufgezählt sind, darauf zurückbezogen. Es zeigt sich zunächst: das Tiefland liegt seiner Gesammtmasse nach im Norden von Deutschland, das Hochland von da bis zu dem Lande mit dem gleichfalls (aus der Pariarchengeschichte) schon bekannten Alpengebirge. Und es zeigt sich weiter: die bekannten Gebirge reichen zwar bis in die Nähe des Tieflandes, aber nicht in dasselbe hinein, sie liegen sämmtlich auf dem Hochlande; die culturgeschichtliche Entwickelung des Unterrichts lässt den Gegensatz um so stärker hervortreten, da sie noch nicht auf die im Tiefland befindlichen Höhenzüge geführt hat. Endlich werden die bekannten Gebirge des Hochlandes bald in dieser, bald in jener Richtung durchlaufen, natürlich immer unter Anknüpfung der analytischen Beschreibungsmerkmale, die auch im Fachsystem der Geographie aufgezählt werden, und ausserdem so, dass das Durchlaufen der Gebirgsreihe von verschiedenen Seiten her, namentlich auch vom Erzgebirge und vom Thüringer Wald aus immer zu dem Fichtelgebirge zurückführt und dieses somit als Knotenpunct der deutschen Mittelgebirge sich im Bewusstsein des Zöglings hervorhebt. Wenn nun die Association hinzukommt, so scheint es, als ob schon die blosse Hervorhebung der Gegensätze, die in dem Stoff der Synthese enthalten sind, ausreichend sei, die Begriffe des Fachsystems klar hervortreten zu lassen, die gewonnen werden sollen. Denn es heisst in der Association zunächst wieder: im Norden von Deutschland liegt nach dem Vorhergehenden die Gesammtmasse des von Gebirgen freien Tieflandes, die Gebirge befinden sich dagegen auf dem im Süden von Deutschland liegenden Hochland. Und weiter heisst es: der Mittelpunct, der Knotenpunct der deutschen Mittelgebirge ist das Fichtelgebirge, und von da aus werden dann die Gebirgsreihen mit ihren in der Synthese ausgebildeten Determinationen eingeübt. So ist es auch ganz richtig. Nur bewirkt nicht der Gegensatz für sich allein, dass die fachwissenschaftlichen Begriffe so klar hervortreten. Denn

er wirkt ja an sich verdunkelnd. Aber mit den entgegengesetzten Gliedern des Tieflandes und Hochlandes, des Nordens und des Südens, mit den Begriffen frei und nicht frei von Gebirgen, mit dem Begriff eines Knotenpunctes der Gebirge und dem entgegengesetzten der ihm untergeordneten Gebirge sind ja die gleichen Begriffe deutsche Länder, Gebirge und Lage derselben verbunden, und es findet folglich ein ähnlicher Process statt, wie wir ihn schon bei den Gegenüberstellungen von ri und ra in Bezug auf die Unterscheidung der beiden entgegengesetzten Laute in der allereinfachsten Weise kennen gelernt haben. Nicht der Gegensatz an sich, sondern die Verbindung des Entegengesetzten mit gleichen Elementen, also der Contrast, hilft dazu, dass die entgegengesetzten Begriffe in voller Klarheit sich heraussondern; denn die gleichen Elemente, welche an dem Entgegengesetzten haften, verstärken sich durch ihre Vereinigung, und sie heben dann die entgegengesetzten Glieder abwechselnd ins Bewusstsein, folglich hann der Gegensatz nicht verdunkelnd wirken, sondern jedes von den entgegengesetzten Gliedern erhebt sich, weil es isolirt im Bewusstsein auftritt, zur vollen Klarheit, und doch steht ein jedes in der Tiefe des Bewusstseins noch mit den untergeordneten Einzelvorstellungen in Verbindung, wie es sein muss. Die zweite Hauptform beruht also auf dem Contrast, wie die erste Hauptform unmittelbar auf dem Gegensatz. Auf den Contrast und nicht unmittelbar auf den Gegensatz bezieht sich auch der bekannte Ausspruch: contraria inter se opposita elucescunt, und er gilt folglich auch für die zweite Hauptform der Association.

Von der Association überhaupt haben wir früher angegeben, es muss dabei der concrete Inhalt der Synthese noch einmal repetitionsweise durchgenommen werden. Wir haben später hinzugefügt, dass der Fortschritt des Unterrichts oder vielmehr der Fortschritt in dem Aufbau des fachwissenschaftlichen Systems, der auszuführen ist, darüber entscheidet, wie und wozu die Associationen auszubilden sind. Manches Material der Synthese ist aber überhaupt nicht dazu geeignet, dass fachwissenschaftliche Begriffe in dem Unterrichtsfach, in welchem sie vorkommen, aus ihm abgeleitet werden, und zwar darum nicht, weil es über die Sphäre des betreffenden Unterrichtsfaches, dieses als ein System von Begriffen betrachtet, hinausliegt, wenn es auch zu dem culturgeschichtlichen Stoff hinzugehört, von dem wir dabei ausgehen. So ist es mit dem sachlichen Stoff, der mit den Gegenständen des Sprachunterrichts verbunden ist. Der Sprachunterricht als solcher, also fachwissenschaftlich angesehen, hat

es nur mit der Sprache als einem Inbegriff von Zeichen für den Gedankenausdruck zu thun. Der Inhalt der Gedanken gehört dagegen zu der Sphäre dessen, was dargestellt wird. Aehnlich ist es mit jedem Träger der mathematischen Formen, ferner mit dem Inhalt des Textes bei dem Gesang und dem Gegenstand des Zeichnens. So wenig nun auch der Inhalt bei dem betreffenden Unterricht aus bekannten Gründen übergangen werden darf, so kann doch die eingehende Beschäftigung damit für die besonderen Zwecke dieses Unterrichts schädlich wirken. Da, wo die Concentration durchgeführt wird, vermindert sich allerdings die Gefahr, weil dann häufig der sachliche Stoff, sogar mit Hilfe der Lectüre, des Liedes oder Chorals, der Zeichnung schon als solcher durchgearbeitet ist, ehe er an den Sprach- oder mathematischen Unterricht, an den Gesang- oder Zeichenunterricht übergeht. Ohnehin schöpft ja aller concentrirende Unterricht ganz gewöhnlich die Anregungen zu der besonderen Richtung, die er einschlägt, aus der Lectüre des Gesinnungsstoffes. Aber das ist bei weitem nicht überall der Fall, weil jede dieser Unterrichtsarten auch besondere Zwecke verfolgen muss und nicht alles, was dafür nothwendig ist, schon vorher für das Fach, wozu der Inhalt gehört, eine solche Bedeutung gehabt hat, dass er ausführlich hätte bearbeitet werden müssen. Wo demnach die Bearbeitung des sachlichen Stoffes dem betreffenden Unterricht selbst überlassen ist, da führt er seine Betrachtungen bis zum Schluss der Synthese so fort, als ob sie in sein Fach wirklich hereingehörten. Darüber hinaus beschränkt er aber seine Bearbeitung auf das ihm Eigenthümliche, das jenseits seiner Grenzen Liegende wird dagegen den Lehrfächern überlassen und zugewiesen, zu denen es wirklich gehört. Das Verfahren ist also dem ganz ähnlich, wie es nach dem Früheren mit rein sprachlichem und mathematischem Stoff gemacht werden muss, der in nicht sprachlichen und nicht mathematischen Fächern vorkommt.

So erleidet die Association eine Einschränkung, die sich auch auf die späteren Stufen überträgt; denn was nicht in der Association vorgekommen ist, darauf können diese nicht fortbauen. Auf der anderen Seite geht sie aber auch über den nächsten Zweck, das begrifflich Allgemeingiltige und Nothwendige aus dem concreten Stoff der Synthese auszusondern, hinaus. Auf die Fixirung des Begrifflichen muss doch Uebung in seinem Gebrauch folgen, und damit diese in seinem ganzen Umfang gelingen könne, muss es mit allen älteren Gedankenkreisen, zu denen es überhaupt hinüberreicht, so viel

als möglich in Verbindung gesetzt werden, und zwar ausdrücklich unter Mischung der bereits durchgearbeiteten Gebiete. Das führt natürlich über den nächsten Zweck, durch die Association die fachwissenschaftlichen, systematischen Ableitungen zu Stande zu bringen, weit hinaus, und ist doch ebenso wichtig, wie die Association für diesen Zweck selbst. Erst dann, wenn das Begriffliche der Synthese in so weiter Ausdehnung mit den älteren Gedankenkreisen in Verbindung gesetzt ist, und die verschiedenen Wissenskreise dadurch in mannigfaltige Beziehungen zu einander treten, hört die Starrheit des Geistes auf, blos bei dem stehen zu bleiben, was gelernt worden ist, und es höchstens im gegebenen Falle zu reproduciren und in unveränderter Weise anzuwenden. Erst dann wird der Geist beweglich genug, erst dann wird es ihm möglich gemacht, so weit das erworbene Begriffliche reicht, ein Denken und Thun in neuen Bahnen vorzunehmen; denn das Begriffliche lässt sich, wie schon bei der formalen Bildung angegeben worden ist, nur auf das anwenden, was schon mit ihm zusammenhängt, und umgekehrt lässt sich nur das mit ihm schon Verbundene ihm so unterordnen, wie es der von jenem Begrifflichen abhängige Verstand und die ihm entsprechende Vernunft fordern. Erst auf dem Boden solcher schon zu Stande gebrachter Verbindungen bilden sich also neue werthvolle Combinationen des Denkens und Thuns, und erst wenn der Geist an beliebigen neuen Combinationen reich geworden ist, erwacht in ihnen durch eine nach Massgabe des Begrifflichen beschränkende Auswahl die Phantasie, woraus dann die höheren Geistesthätigkeiten der Intelligenz, des feineren Gefühls, des Interesse und des Willens in dem betreffenden Gebiete hervorgehen. Aus dem Schatz von Verbindungen und Combinationen schöpfen auch Interesse und Wille mit Leichtigkeit und Lust, ja mit der einem inneren Bedürfnisse beiwohnenden Energie und Innigkeit, was sie für den Gebrauch nöthig haben, und sie verwenden es in gleicher Weise für die Zwecke des Gebrauches, bald mehr rein phantasirend, bald in der verständig-vernünftigen Weise, die der Wirklichkeit zu entsprechen sucht. Die Verbindungen und Combinationen, die hier nothwendig sind, werden nun allerdings schon durch das Leben und durch das Spiel gestiftet. Ihm dürfen sie aber sicherlich nicht gänzlich überlassen bleiben, für sie muss auch die Kunst der Erziehung sorgen, wenn nicht die allerwichtigsten Interessen dem Zufall preis gegeben sein sollen.

Die beiden Seiten der Association, die das Begriffliche aus dem synthetischen Stoff aussondernde und die den Gebrauch sichernde,

müssen durch schriftliche Arbeiten und Zeichendarstellungen unterstützt werden, die der Stufe der Association entsprechen. Beim Unterricht in fremden Sprachen müssen aber die Associationen mit mündlichen Rückübersetzungen der Lectüre beginnen, die so weit reichen, als der schon begrifflich durchgebildete sprachliche Standpunct des Schüler gestattet. Was jedoch der Zögling erst in der Synthese gelernt, was er noch nicht geschrieben hat, ist ihm noch nicht bekannt genug, um in die blos mündlichen Associationen aufgenommen zu werden. Eine neue grammatische Regel, eine neue stilistische Wendung, ja selbst ein fremdartiges neues Wort darf daher nicht unmittelbar in die Rückübersetzung übergehen, sondern alles der Art ist zunächst in das Scriptum aufzunehmen, das für die besonderen Zwecke der Association in jedem einzelnen Fall immer ausdrücklich zu entwerfen ist, wenn auch nach Anleitung und mit Benutzung allgemeingiltiger Normalsätze und Normalverbindungen für den betreffenden Abschnitt der Lectüre. Die Fälle des Scriptums müssen hier, wie sonst, zusammengewebt sein aus dem Stoff des Synthetisch-Neuen und dem des schon früher angeeigneten Sprachkreises. Aus der Mannigfaltigkeit der Scriptumsfälle muss dann das Begrifflich-Nothwendige und Allgemeingiltige, das die Association auszusondern hat, klar hervortreten. Im Scriptum müssen auch die Phantasievariationen gepflegt werden, welche die freien Compositionen von Anfang an vorbereiten sollen, und dazu gehört vor allem die Darstellung des Argüments von dem betreffenden Abschnitt der Lectüre. Der Ausarbeitung des Arguments kann ebenso, wie im Deutschen, schon die schriftliche Bearbeitung der Fragen vorausgehen, durch die sich der Inhalt des Arguments zergliedern und aus deren Beantwortung sich das Argument selbst zusammensetzen lässt. Phantasievariationen müssen sich aber schon in mündlicher Darstellung mit den mündlichen Rückübersetzungen verbinden, beide müssen in den zu freiem Gebrauch bestimmten Sprachen das Sprechen vorbereiten, wie die schriftlichen Phantasievariationen die freie Composition, aber der Inhalt von beiden muss noch nachträglich in die schriftlichen Arbeiten aufgenommen werden, wenn er nicht so fliessend dargestellt worden ist, wie es namentlich zur Vorbereitung auf das Sprechen nöthig ist. Beide müssen durchweg leicht fallen, und sie dürfen deshalb nur solche Verbindungen enthalten, die aus dem für den Zögling geläufigsten Material an Worten, Phrasen, Regeln zusammengesetzt sind, sie dürfen durchaus nichts enthalten, was erst der Erörterung, der Vorbereitung bedarf. Zu

einem solchen Grade der Vollkommenheit muss also schon das sprachliche Wissen, das hier zur Verwendung kommen soll, durchgebildet sein durch die Analyse, das synthetische Uebersetzen, das in angemessenen Uebergängen zur vollen Sprachrichtigkeit durchgebildet ist, durch das synthetische sprachliche Durchgehen des anderweitigen Stoffes nach dem Herausarbeiten der synthetischen Inhaltsangabe, beides verbunden mit sorgfältiger Handhabung des Aufgabenbuches und in Verbindung mit angemessenen schriftlichen Arbeiten und gründlichen Correcturen. Ja, wie schon erwähnt, in die blos mündlichen Associationen darf nichts übergehen, was eben erst in dieser Einheit neu gelernt worden ist. Bei ihm muss vielmehr schon durch das Scriptum der Beweis geliefert sein, dass es sicher angeeignet ist. Die blos mündlichen Associationen und die Leichtigkeit, die wir für sie fordern, sind aber noch aus einem besonderen Grunde nothwendig. Die Lectüre in der fremden Sprache verknüpft diese von ihrem Standpunct aus mit der Muttersprache. Aber eine solche Verknüpfung ist zunächst einseitig und verbürgt nicht die sichere Anknüpfung auch von der anderen Seite, sie sichert folglich noch nicht den Uebergang von der Muttersprache zu der fremden Sprache. Wer z. B. panis oder uti aliqua re oder proelium committere cum Romanis ganz sicher in's Deutsche übersetzt, vermag darum noch nicht: Brot, etwas gebrauchen, den Römern eine Schlacht liefern, ins Lateinische zu übersetzen. Diese Umkehrung der Reihe fällt viel schwerer, als die Ausbildung der ursprünglichen Reihe, weil dort nicht, wie hier, das individuelle Geistesleben dem Stoffe entgegenkommt. Daher muss, sie so sorgfältig von Abschnitt zu Abschnitt angestrebt werden. Das ist um so nothwendiger, da alles fremde Sprachmaterial des Unterrichts immer zunächst mit seinem deutschen Ende an das Muttersprachmaterial angeknüpft und darin eingeordnet werden muss, und das doch auf keine andere Weise geschehen kann, als dadurch, dass der Uebergang aus der Muttersprache in die fremde Sprache in dem betreffenden Abschnitt ganz geläufig wird. Die unmittelbare Anknüpfung des fremden Sprachstoffes an die Muttersprache und seine Einordnung in dieselbe würde allerdings nicht so dringend sein, wenn das fremde Sprachmaterial von Anfang an eine selbständige Gedankenmasse bildete, worin der fremde Ausdruck mit seinem Sinn unmittelbar verknüpft wäre. So ist es in der That auf der Stufe, wo vollkommene Gewandtheit in der fremden Sprache erreicht ist; dann führt der fremde Ausdruck unmittelbar zu seinem Sinn und der Gedanke unmittelbar zum ent-

sprechenden fremden Ausdruck hinüber, man denkt in der fremden Sprache. Hier kann die Anknüpfung durch die fremde Sprache selbst erfolgen. Aber nicht von Anfang an ist das fremde Sprachmaterial eine selbständige Gedankenmasse. Anfangs hängen die Gedanken unmittelbar nur mit der Muttersprache zusammen, und jeder Uebergang von der fremden Sprache zu einem Gedanken und von diesem zu jener wird durch die Muttersprache vermittelt, so lange nicht durch vielfache Uebergänge, bei denen der deutsche Ausdruck wechselt (z. B. im allmähligen Fortschritt zu einem reineren, von der fremden Anschauungsweise unabhängigeren Ausdruck), die Muttersprache selbst verdunkelt ist. Dann ist der fremde Sprachkreis herausgehoben aus dem Kreis der Muttersprache. Bis dahin ist er aber in diesem eingeordnet, und es wäre nur der Uebergang vom fremden Ausdruck zum Gedanken und von diesem zu jenem verzögert und erschwert, wenn die Anschliessung der fremden Sprache an die Muttersprache nicht ganz innig und insbesondere auch der Rückgang von der Muttersprache zur fremden Sprache nicht ganz geläufig würde. Daher ist noch ganz besonders die Umkehrung der Sprachreihen durch Rückübersetzung und Scriptum so nothwendig, darum muss besonders bei der mündlichen Rückübersetzung eine so grosse Leichtigkeit und Gewandtheit erstrebt werden, wenn auch das Tempo immer langsamer sein wird, als beim deutschen Lesen, wo kein Durchgang durch eine andere Sprache stattfindet. Weil es aber so nothwendig ist, dass ein leichter und rascher Uebergang aus dem Deutschen in eine fremde Sprache erreicht wird, darum müssen selbst die zu memorirenden Worte vorzugsweise vom Deutschen aus recitirt werden, und damit die Verknüpfung der fremden Sprache mit der Muttersprache rasch und sicher erfolge, müssen die Regeln über die Abweichungen der fremden Sprache von der Muttersprache Anfangs ihren Ausgangspunct von der Muttersprache nehmen. Es darf daher z. B. nicht heissen: juvo und auch adjuvo etc. haben das Object im Accusativ bei sich, sondern umgekehrt: der Accusativ des Objects steht bei juvo etc.; gibt man die Regel in der ersten Form, so muss der Schüler die Verwandelung in die letztere Form ausdrücklich vornehmen, ehe die Anknüpfung sicher gelingen kann, und das kann leicht versäumt werden, weil es sich nicht controliren lässt.

Jetzt sei die Stufe der Association vollständig in Besitz genommen und es folge die dritte Formalstufe des Unterrichts, das System. Hier muss das Begriffliche und Gesetzliche in der Ge-

stalt, die es im Geiste des Zöglings angenommen hat, für sich fixirt und annähernd so geordnet und mit anderem schon bekannten Begrifflichen so zusammengeordnet werden, wie es in den Systemen der Fachwissenschaft geordnet ist. Bei der Association traten neben das Begriffliche immer noch die Einzelvorstellungen, aus denen es herausgelöst werden sollte. Jetzt werde es (obwohl in der Seele, streng genommen, doch nicht eigentlich geschieden, sondern nur unterschieden vom Concreten) auch äusserlich isolirt, nur dass ein beliebiges Beispiel hinzuzufügen gestattet wird. Das Beispiel gehört indess nicht zu dem zufälligen Material, aus dem das Begriffliche, wie bei der Association, erst herausgehoben werden soll. Es hat hier blos die Bedeutung, dass es eine Stütze für das Begriffliche sein soll. Im Uebrigen trete das Begriffliche in der knappen Form des wissenschaftlichen Systems auf und auch so weit als möglich in der Ordnung desselben, also nicht wie die Klarheitsstufe vom Zusammengesetzten, sondern vom Elemente aus. So geht das System der Würfelbetrachtung im vierten Schuljahre (Leipziger Seminarbuch) von der Kante aus, während die Klarheitsstufe die Fläche vorangestellt hat. Die Fachwissenschaft strebt freilich immer nach logischen Begriffen, während der Schulwissenschaft in Angemessenheit zu den Vorstellungsreihen, die das Kind wirklich erlangt hat, psychische Begriffe genügen, wo sich jene noch nicht erreichen lassen. Die Schulwissenschaft lässt wenigstens immer die psychischen Begriffe, die auf den verschiedenen Stufen sehr verschiedene Grade der Reife haben, den logischen ausdrücklich vorangehen. Beim ersten Lateinlernen erhebt sie sich z. B. nicht überall zu dem reinen fachwissenschaftlichen Begriff des Stammes; für das Bedürfniss der Unterscheidung von Wechselndem und Constantem bei der Flexion genügt der psychische Begriff. Die Volksschule geht vielleicht nirgends über psychische Begriffe hinaus. Sie bleibt z. B. dabei stehen, dass das Substantivum nach dem Artikel, das Verbum nach dem Personalpronomen bestimmt wird, dass andere Wortarten aus Fragen abgeleitet, die Hauptsätze an den Conjunctionen für die Nebensätze, die Präpositionen an dem Casus, den sie regieren, erkannt werden. Die vergleichende und speculative Betrachtung des fremden Sprachunterrichts nöthigt nur in den höhern Schulen dazu, über die psychischen Begriffe hinauszugehen. Vor allem muss auch die Botanik von der Stufe der Klarheit aus bearbeitet werden, und alle pädagogisch-botanischen Lehrbücher sollten von Zügen, die dieser Stufe angehören, ausgehen. Es sind das volksthümliche, den Geist des

Volkes abspiegelnde Züge, bald einzelne, bald mehrere zusammen. Sie beruhen auf Vergleichungen, Analogieen, Apperceptionen nach geschichtlichen, besonders auch biblischen Erinnerungen (Aronstab), nach bekannten Gegenständen (Glockenblume), Vorgängen und Gemüthszuständen. Sie prägen sich mit Leichtigkeit ein wegen der charakteristischen Form, Farbe, Substanz, worauf sie hinweisen (Storchschnabel, Butterblume, sog. Milch von manchen Blumen), wegen der Jahreszeit, in der man die Pflanzen kennt, und die vielleicht auch der Name andeutet (Schneeglöckchen, Maiblümchen), wegen nützlicher und heilsamer oder schädlicher, gefährlicher Wirkungen, die der Volksmund ihnen beilegt, wegen solcher Wirkungen, wie das Färben z. B. vom Johanniskraut, das Kleben vom Labkraut ist, wegen eines spielenden Gebrauchs, den man von den Pflanzen macht (zu Blumenketten), wegen des Geruchs u. s. w. Darüber hinaus ist der erste Schritt zur Deutlichkeit, dass die Grundformen, wie Herz, Niere, von denen die wissenschaftliche Bezeichnung einzelner Pflanzentheile vielfach hergenommen wird, vollkommen bekannt sind. Das Stehenbleiben bei psychischen Begriffen zeigt sich in Bezug auf ethische, religiöse, psychologische Vorstellungsweisen und Grundsätze darin, dass sie ganz gewöhnlich und ganz allgemein durch classische Dichterworte und Aussprüche aller Art, durch volksthümliche Sentenzen, durch volksthümliche Aussprüche der heiligen Schrift ausgedrückt werden, weil die begriffliche Fassung nicht möglich ist. Die Fachwissenschaft ordnet sie dieser wenigstens unter. Die methodische Behandlung muss allerdings den speciellen Inhalt solcher Aussprüche unvermerkt schon in die vorausgehende Besprechung des Stoffes verwebt haben, damit sie nicht neu und fremdartig erscheinen. Die Schulwissenschaft bietet auf der Stufe des Systems, um das Wissen abzurunden, auch Neues dar und zwar selbst ohne die Beihilfe der Speculation und des Errathens, und ohne die Gefahr von Missverständnissen, denen vorzubeugen wäre. Wenn der Schüler nur die Mehrheit von einem kleinen systematischen Ganzen, und wären es blos zwei von den drei Artikeln, in der regelrechten Form der Abstraction kennen gelernt hat, so ergänzt es der Lehrer durch Darbietung des Fehlenden und bringt es dadurch zum Abschluss; denn die Auffassung des Schülers ist dafür hinreichend vorbereitet, wie früher schon bei dem analytischen Latein. In vielen Fällen bieten überdies die Hauptpuncte der culturgeschichtlichen Entwickelung, die der Schüler kennen lernt, den Abschluss gar nicht dar. Um so mehr ist freie Darbietung gerechtfertigt. Wie übrigens das System

der Schulwissenschaft überhaupt sich schon mit psychischen Begriffen genügen lässt, so vermeidet es namentlich nicht die zu weiten oder zu engen Begriffe, wenn sie im Fortschritt der Gedankenentwickelung ihre Verbesserung finden können. Am wenigsten dürfen Begriffe und Regeln ihrer genauen scharfbegrenzten fachwissenschaftlichen Fassung zu Liebe mit Rücksicht auf unbekanntes Material beschränkt werden. Die Beschränkung kommt zu rechter Zeit, wenn das Material bekannt geworden ist. Es ist auch nur erwünscht, wenn Abweichungen z. B. von grammatischen Regeln, die der Schüler noch nicht kennt, sich bei ihm schon zu einer Zeit festsetzen, wo das, was fachwissenschaftlich betrachtet, abweicht, ihm ganz selbstverständlich zu sein scheint. So muss der Sprachschüler Wörter, wie in, an, ganz sicher schreiben lernen, ehe er die Regel der Verdoppelung kurzer Silben kennen lernt. Dem deductiven Gang der Wissenschaft von Grundsätzen aus, die als giltig angesehen werden, widerstreitet das freilich. Daran bindet sich aber auch sonst die Schulwissenschaft nicht. Sie bildet namentlich von Anfang an Gruppen von Vorstellungen in ganz verschiedenen Theilen des fachwissenschaftlichen Systems aus, während dieses ein bestimmtes Nacheinander einhält, in welchem jedes an seinem unveränderlichen Platze steht. Das Material der Gruppen wird sehr langsam angesammelt, ergänzt, weiter geführt, ehe es zu einem Abschluss gelangt, wie ihn die Fachwissenschaft kennt. Jede Gruppe wird nur mehr und mehr nach fachwissenschaftlichen Gesichtspuncten durchgebildet, die mehreren Gruppen werden auch bei einer Zusammenstellung schon von Anfang an in eine solche Ordnung gebracht, wie sie die Fachwissenschaft auf einander folgen lässt. Ja die Schulwissenschaft strebt wirklich dahin, sich immer mehr dem lückenlosen Fortschritt anzunähern, den die Fachwissenschaft einhält und den Pestalozzi allem Unterricht voreilig als Gesetz vorschreibt. In der griechischen Grammatik kommt der Gruppenbildung der Schulwissenschaft die fachwissenschaftliche Einsicht fördernd entgegen, dass nicht jedes Verbum vom Präsens an durch alle Tempora hin zu bilden ist, sondern dass es z. B. ebenso gut selbständige Aoriststämme gibt, wie selbständige Präsensstämme. Der Aorist mag daher immerhin vorausausgehen, er setzt nicht die Kenntniss des Präsens mit Nothwendigkeit voraus.

Das System der Schulwissenschaft kann natürlich nicht bei der mündlichen Darstellung der Begriffe und ihres Zusammenhangs stehen bleiben. So würde es viel zu wenig auf die dem Schüler nothwen-

dige Wiederholung berechnet sein. Er muss vielmehr jeden Theil des Systems, der in einer methodischen Einheit gewonnen ist, mindestensmit einem fachwissenschaftlichen Lehrbuch vergleichen, wenn es ihm nur irgend zu Gebote steht. So muss es wenigstens von dem Zeitpuncte an geschehen, wo die schriftliche Fixirung alles systematischen Stoffes von Seiten des Schülers schwerfällig werden würde. Der Lehrer muss das Lehrbuch ohnehin von Anfang an sorgfältig vergleichen. Sonst geschieht es gar leicht, dass er den culturgeschichtlichen Stoff nicht ganz ausbeutet, die Associationen nicht weit genug führt, die Begriffe und Gesetze nicht gründlich genug behandelt. Insbesondere darf die Vergleichung des Lehrbuchs von Seiten des Lehrers auch bei ethischen, religiösen und psychologischen Gesetzen nicht versäumt, und es darf nicht irgend ein Theil derselben, es dürfen z. B. nicht die volkswirthschaftlichen Gesetze, wie das Gesetz der Preise bei den knappen Besoldungen der Reformatoren oder der Groschen Tagelohn nach dem Evangelium, im culturgeschichtlichem Stoff übergangen werden; man darf es auch nicht versäumen, die Bedeutungslehre der Worte und Phrasen von fremden Sprachen, die stilistischen Gesetze und Eigenthümlichkeiten einer jeden Sprache in einem geordneten Fortschritt an der Hand der Lectüre entstehen zu lassen. Wo aber die Vergleichung des Lehrbuchs von Seiten des Schülers unter Leitung des Lehrers geschieht, da muss sich jener nicht etwa den fachwissenschaftlichen Zusammenhang vollständig aneignen. Es genügen ihm vielmehr Stichworte, die der Lehrer resp. sein zuverlässiger Gehilfe aus der Mitte der Schüler unterstreicht, und die an die Regel, an das Gesetz erinnern; diese wiederholt er dann so, wie sie in der methodischen Einheit ausgebildet worden sind. Wo aber das Lehrbuch nicht zu Gebote steht oder so weit es nicht ausreicht, müssen die Stichworte vom Schüler selbst in aller Kürze in der Form eines Dictats geschrieben und in der Form von Sätzen gelesen werden. An ihre Stelle können Musterbeispiele treten, an denen das begriffliche Material nachzuweisen ist. Vorerörterungen z. B. in orthographischer Hinsicht, die das richtige Niederschreiben sichern sollen, müssen im Zusammenhang stattfinden. Nach Stichworten und Musterbeispielen ist auch das System, so weit es gewonnen wurde, einzuprägen und im Zusammenhang mit früheren Theilen desselben Systems zu wiederholen. Freilich ist die Vergleichung mit einem fachwissenschaftlichen Lehrbuch, das auf den Unterricht nicht genau berechnet ist, für den Schüler immer nur ein vorläufiger Nothbehelf. Ist der pädagogische Unterricht weit genug

ausgebildet, stehen für jeden Theil desselben die methodischen Einheiten fest, so lassen sich auch die allgemeingiltigen Stichworte und eventuell die Musterbeispiele, die zu bestimmten Theilen des fachwissenschaftlichen Systems gehören, verhältnissmässig mit grosser Leichtigkeit aufstellen. Vorläufig muss namentlich auch für jede methodische Einheit des Geschichtsunterrichts aus seinen ausführlichen Entwickelungen mit Abstreifung alles nicht Allgemeingiltigen und objectiv Werthvollen die Skizze einer Geschichtstabelle, es müssen für allen Unterricht übersichtliche, von dem Nichtnothwendigen entkleidete Darstellungen herausgearbeitet werden, die dann allen späteren Wiederholungen zu Grunde zu legen und nur nach Bedürfniss auszumalen sind. Es ist hier ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass sich Bestimmtes, das wohl angeeignet ist, von bestimmten Puncten aus ganz von selbst reproducirt, aber darum nicht auch ausgesprochen werden muss. Für stilistische Zwecke und für die Privatlectüre sind ausserdem in Bezug auf die durchgearbeiteten Stoffe aller Lehrfächer abgerundete, schöne Darstellungen im Lesebuch wünschenswerth; ein Beispiel von einer solchen Darstellung hat Hebel in Bezug auf mathematische Geographie in seinem Schatzkästlein geliefert. Bei räumlichen Gegenständen müssen natürlich Zeichnungen und Kartenbilder hinzutreten, wie sie der Schüler schon bei dem übrigen Unterricht wenigstens in der Form von malendem Zeichnen zu entwerfen hat, nur jetzt so exact, als es überhaupt der Standpunct der Schulwissenschaften mit sich bringt. Bei Naturkundlichem und Technologischem muss Einordnung in die Sammlungen stattfinden. Ausserdem müssen sich schriftliche sprachliche Darstellungen nach Bedürfniss an alle Theile und Arten des Systems so anschliessen, dass sie den Charakter desselben an sich tragen; sie können ja einem jeden Theil der methodischen Einheit angepasst werden.

Nirgends darf eine Einprägung von Begriffen ohne Herausbildung aus den Einzelvorstellungen und ihren Verbindungen stattfinden ausser in den schon erwähnten Fällen, wo es zweckmässig und vielleicht nothwendig ist, etwas ohne Ableitung unmittelbar zu geben. Wo darüber hinaus Begriffe nicht abgeleitet, sondern blos eingeprägt werden, wo sie auch nur voreilig verallgemeinert, oder wo sie ausgebildet werden, ohne dass eine bestimmte Nöthigung dazu empfunden worden ist (wie in dem Fall, wo ein Begriff dem anderen coordinirt werden soll und sich doch nicht coordiniren lässt), da schweben sie immer in der Luft und da werden sie gar

leicht unzureichend verstanden. So hat sich wohl der Sohn von Göthe's Götz den Satz eingeprägt: Jaxthausen ist ein Dorf und Schloss an der Jaxt, gehört seit 200 Jahren dem Herrn von Berlichingen erb- und eigenthümlich zu. Er weiss aber nicht, dass sein Vater ein Herr von Berlichingen ist, und dieser stellt mit Recht die bessere Methode, die er selbst in seiner Jugend beobachtet hat, mit den Worten gegenüber: Ich kannt' alle Pfade, Wege und Fuhrten, eh' ich wusste, wie Fluss, Dorf und Burg hiess. Hier erscheint erst das Abstracte als das, was es in logischer Hinsicht wirklich ist, als die Folge von dem Umfang der ganzen Reihe des zugehörigen Concreten, der freilich zugleich unerschöpflich ist; denn das Begriffliche bleibt ja ein Ideal, dem man sich nur annähern kann. Daher kann auch das Verständniss des Begrifflichen und seiner Bedeutung für das Wissen bei dem Knaben immer nur allmählig wachsen. Wo der concrete Inhalt als Grundlage für das Abstracte fehlt, da entstehen Irrthümer und Missverständnisse, die vermieden worden wären, wenn dem Zögling das concrete Material vorschwebte. Da entsteht namentlich auch das Missverständniss, das Abstracte sei selbst eine Sache. Der wirkliche Gegenstand, der zu zeigen ist, soll dann z. B. aus Linien oder geometrischen Figuren bestehen, die Buchstaben zu geometrischen Figuren scheinen unveränderlich zu sein, oder es kommt zu einer solchen Unterredung, wie sie schon Rousseau kannte: Qu'est ce que le monde? Un globe de carton. Selbst in der Wissenschaft sind oft genug Worte, Namen mit Sachen verwechselt worden. Ohne eine Methode, wie sie Götz lehrt, wird das Gelernte wenigstens nicht sicher behalten, geschweige dass es jeder Zeit, auch wenn es vergessen wäre, sich wieder neu erzeugen liesse. Ohne sie erzeugen sich aber auch die abstracten Vorstellungen gar nicht wirklich, es bilden sich dafür blos Worte und Redensarten aus. Dadurch entsteht jedoch trotzdem der Schein und vermöge einer Selbsttäuschung auch die Einbildung, man wisse wirklich um die Dinge; daraus entspringt dann Wissensdünkel, Absprechen und Aburtheilen, und der Zögling geräth in einen durchaus unwahren Zustand hinein. Es ermattet ferner gar leicht die Empfänglichkeit selbst für den allerwerthvollsten Stoff, und das Gefühl wird dadurch nicht lebendig angeregt. Es haftet ohnehin das Wohlgefühl nur am Concreten und überträgt sich erst auf das Abstracte. Für sich allein kann dieses das Gemüth nicht erwärmen, nicht erheben. Für sich allein wirkt es nicht begeisternd, weckt es kein Verlangen, regt es keine Thätigkeit an, sondern lässt es kalt und gleichgiltig. Einem apathischen,

nicht von Wohlgefühl durchdrungenen Geistesleben bleibt aber Interesse und Tugend fremd. Es verarmt auch der Geist und es kann sich ein beschränkter Kopf ausbilden, weil die angeeigneten reinen Begriffe, die leeren Schemata keinen Hintergrund haben und noch obendrein das im Bewusstsein vorhandene Vorstellungsmaterial durch ihr Gewicht verdrängen, so dass der Kopf leer bleibt. Um so mehr steigert sich die Gedankenlosigkeit und Gedankenarmuth, während die Beschäftigung mit einer Menge einzelner Erscheinungen und das Aufsteigen von da aus zu Begriffen und Gesetzen den Geist reicher macht. Ueberdies vermindert sich die Beweglichkeit des Geistes, wie wir wissen, wenn die Begriffe nicht im Zusammenhang mit einem Reichthum von concretem Vorstellen und Wissen stehen. Dann entwickelt sich auch kein Phantasieleben in ihrem Umkreise, die höheren Geistesthätigkeiten bilden sich darin nicht aus, und die Möglichkeit eines Gebrauchs der Begriffe vermindert sich, ja selbst bei dem, wozu man sie im Denken und Thun gebraucht, fehlt die Freudigkeit, Gewandtheit und Sicherheit, fehlt die muthvolle Zuversicht, die dem Willen und Interesse nicht fehlen darf. Und durch die Nöthigung zur Aneignung von Begriffen, die bei rechter Behandlung ganz von selbst aus Einzelvorstellungen hervorwachsen würden, wird immer ein grosser unnöthiger Druck auf den Geist hervorgebracht, es entsteht ein mühsamer, schwerfälliger Unterricht, der dem Interesse schon als solchem fremd ist, ja es entsteht eine Verlangsamung im Fortschritt des Unterrichts und in der Erreichung von Resultaten — alles aus dem Grunde, weil sich der Geist des Schülers, wenn er den Anstrengungen nicht erliegt, zunächst mit den nothdürftigsten Anknüpfungen begnügen muss und doch nachträglich auf Umwegen, durch unnatürlich erzwungene Verwendung, für die grammatischen Begriffe z. B. durch fortgesetzte Lectüre und Uebungen im Schreiben, sich die Grundlage noch verschaffen muss, deren der Geist nicht entbehren kann; die Begriffe lassen sich einmal ohne ihre Basis nicht wirklich lernen. Und obendrein kommt die Grundlage dann vielleicht in rein empirischer Weise zu Stande, wo eine speculative Erörterung der Bildung günstiger gewesen wäre. Darum kein Fortschreiten des Unterrichts nach Lehrbüchern irgend welcher Art, auch nicht nach Katechismus, Grammatik, Geschichtstabelle, geschichtlichem, geographischem oder naturkundlichem Lehrbuch. Die Lehrbücher müssen auf der Stufe des Systems durch die eigene Geistesarbeit des Schülers entstehen. Auch die Geometrie muss überall auf sinnlichen Vorstellstellungen, die in gehöriger Stärke ausgebildet sind, ruhen, sie muss

bei ihrem Aufbau von einer Aufgabe, einer Frage, einem Problem, die als Forderungen an den Schüler herantreten, im Geist der entwickelnden Methode ausgehen, so dass die Erkenntniss durch eigene Beobachtung, durch die ernste Arbeit des Suchens und Findens, durch Schlussfolgerungen erworben werden kann, und die logisch-euklidische, die sog. synthetische Form muss sich auf der Stufe des Systems als Resultat ergeben. In ganz ähnlicher Weise muss es bei der Arithmetik sein. Das begreifen freilich dort diejenigen nicht, welche ein für allemal den Raum als eine Form der Sinnlichkeit betrachten, die auf gleiche Weise in allen menschlichen Köpfen liege, und hier sowenig, wie irgendwo sonst, blos Mittheilung und Einübung einer Theorie, auch nicht mit Hilfe einer Erläuterung derselben durch Beispiele, die jetzt erst bekannt werden oder jetzt erst dazu in Beziehung treten, oder durch specielle Betrachtungen, bei denen es ebenso ist, und mit darauf folgender Benutzung von Uebungs- und Aufgabenbüchern, wie es Rechenbücher, Bücher zum Uebersetzen in eine fremde Sprache sind, alle mit einem planlos zusammen gewürfelten Material! Wo aber von einem culturgeschichtlichen, heimathkundlichen Stoff, an einer bestimmten Stelle seiner Bearbeitung ein bedeutsamer Begriff erworben ist, da darf der Zusammenhang dem Bewusstsein des Schülers nicht wieder verloren gehen. Nirgends auch nur ein voreiliges Unterscheiden der äusseren, zufälligen Vorstellungsverbindungen, wie sie die Associationen und Phantasieen des Unterrichts und des individuellen Bewusstseins mit sich bringen, von den wesentlichen und nothwendigen Verbindungen, die durch den Inhalt der Vorstellungen selbst bedingt sind. Auf den letzteren beruht freilich alle Wissenschaft, alle Objectivität und Wahrheit des Denkens, ihrer Nothwendigkeit soll der Zögling zuverlässig unterworfen werden, und in der Unterwerfung unter sie soll er sich befreien von Stimmungen, Gefühlen, Neigungen, subjectiven Vorstellungsweisen, denen jeder zuneigt, diese Freiheit des Denkens ist sogar eine der Bedingungen für die sittliche Freiheit. Aber zu einer solchen Stufe der Intelligenz, zu einer Einsicht, die so frei von allem Fremdartigen ist, muss der Zögling durch Abstreifung des Fremdartigen, durch genauere Abgrenzung u. s. w. in bestimmten Uebergängen übergeführt werden, die sich ihm als eine Nothwendigkeit aufdrängen. Vollends eine wissenschaftliche Theorie nach ihrer rein begrifflichen und systematischen Seite kennen zu lernen, hat erst dann einen Werth, wenn man die Hauptbestandtheile derselben schon auf dem psychologischen Wege der Entwickelung und Ableitung, auf dem Wege

eigener Erfahrung und eigenen Nachdenkens gefunden hat, erst dann, wenn man die Voraussetzungen der Theorie aus sich selbst schöpfen kann, und eine jede Schule sollte noch für das unmittelbare Erfassen eines mehr oder weniger genau ausgebildeten theoretischen Materials, namentlich zur Vorbereitung auf die allgemeinen Vorträge, die das Leben, die Fachschule darbietet, besondere Anleitung geben; auf religiösem Gebiete kann es z. B. schon bei den Gleichnissen, der Bergpredigt, in Bezug auf Philosophie und systematische Fachsysteme durch die philosophische Propädeutik geschehen. Das Richtige haben hier im Allgemeinen schon die ersten Methodiker, Ratich und Comenius, erkannt. Am gefährlichsten wirken aber todte aufgedrängte Lehrsätze, eingelernte Worte ohne Begriff und Gefühl im Gesinnungsunterricht, weil dieser unmittelbar auf einen vom eigenen Urtheil und Wollen abhängigen Charakter hinwirken soll; das Gelernte wird dann blos von einer höheren Autorität getragen, es wird Furcht oder ein anderes eigennütziges Motiv eingeprägt und es ist keine sichere Bürgschaft gegeben, die Legalität möchte sich später in Gewissenhaftigkeit verwandeln. Es droht vielmehr die Gefahr, dass zuletzt das Gelernte mit dem darin enthaltenen absolut Werthvollen und Nothwendigen so aufgegeben wird, wie man sonst Ueberflüssiges bei Seite legt.

Jetzt sei das Begriffliche einer methodischen Einheit fixirt und geordnet. Dann bleibt nur noch der letzte Schritt bei der Bearbeitung des Vielen auf der Stufe der Methode übrig. Die Methode besteht in der Anknüpfung solcher neuer Begriffe an das gefundene Begriffliche, welche wesentlich zu ihm gehören. Der Schüler muss hier den Beweis liefern, dass sein Interesse das angeeignete begriffliche Material, vielleicht in Verbindung mit älterem, im Gebrauch wirklich beherrscht. Erst dann wird es dem Willen wirklich dienstbar. Den Gebrauch hat nun schon die Association vorbereitet durch die allseitigen Verknüpfungen des Begrifflichen mit bekanntem Stoff, zunächst innerhalb abgegrenzter Gebiete, z. B. der Sachgebiete des Rechnens, innerhalb durchgearbeiteter Lesestücke, dann aber auch durch die phantasierende Thätigkeit, welche den Stoff verschiedener Gebiete vermischt. Die Methode bereitet aber den Gebrauch in einer Beziehung selbst noch vor. Denn ihre erste Form besteht darin: sie bleibt zunächst bei dem theoretischen Material des Systems stehen, in dem jeder Begriff eine bestimmte Stelle unter den übrigen Begriffen einnimmt, durchläuft es aber in anderer Ordnung, als sie im System ausgebildet ist. Dieses abgeänderte

Durchlaufen ist für den späteren Gebrauch ebenso nothwendig, wie die Verbindung mit dem mannigfachsten concreten Gedankenstoff. Denn man muss geübt sein, die systematischen Begriffe und Begriffsreihen in beliebiger Weise zu combiniren, sonst erreicht man nicht die nöthige Leichtigkeit und Gewandtheit in ihrer Anwendung. Daraus können sich aber auch neue begriffliche Resulate ergeben, die es verdienen, in das System selbst aufgenommen zu werden, und man nimmt sie wirklich darin auf, indem man das System nochmals, wenn auch nur zum Theil, in der ursprünglichen Ordnung durchläuft und die neuen Resultate an der ihnen angemessenen Stelle einordnet. Das ist, so gut wie der Associationsprocess selbst, wahre Heuristik, die ohne allen Zwang zu wirklich und nicht blos scheinbar Selbstgefundenem hinführt. Und sie reicht noch weiter. Denn wenn einmal die begrifflichen Elemente und Fundamentalwahrheiten in rechter Weise gewonnen sind, so schliessen sich nicht blos neue Combinationen, es schliessen sich auch Deductionen, Schlüsse und Beweise, überhaupt alle Arten des Denkens auf dem Boden jener Begriffe zum Behuf der Erkenntniss neuer Wahrheiten ganz von selbst an, und das System erweitert sich durch wirkliche Production. Die zweite Form der Methode besteht daher darin, dass grössere oder kleinere Complexe des systematischen Materials auf einen bekannten Stoff übertragen werden, der noch nicht darnach durchgearbeitet ist, und bei dem der Zögling vielleicht weit entfernt ist, daran zu denken, dass er sich nach den erworbenen Begriffen gestalten lassen möchte. Er wird nunmehr gleichfalls auf eine giltige Weise bestimmt und so behandelt, wie es die Wissenschaft verlangt. Hier soll das Wissen in ein formales Wirken übergehen, und hier soll sich auf jedem Gebiet der Tact des Urtheils und Thuns bilden, und dazu gehört, wie wir vom Erziehungstacte her wissen, dass die Begriffe, die zur Anwendung kommen, ganz deutlich gedacht und durch ihre Hilfe die Resultate mit vollkommen klarem Bewusstsein über die dabei wirkende Gesetzmässigkeit und in möglichst streng logischer Form erreicht werden, während auf der Stufe der Association hingegen z. B. im sprachlichen Gebrauch noch überwiegend das Sprachgefühl leitet. Hier sollen auf jedem Gebiete die zweckmässigen und nothwendigen Gedankenoperationen und Methoden für einen sicheren, gewohnheitsmässigen Gebrauch eingeübt werden, durch deren Ausbildung und Ueberlieferung der Fortschritt der Cultur so sehr beschleunigt wird. Hier können sich wiederum neue wahrhaft heuristische Bestandtheile

ganz ungesucht ergeben. Hier lassen sich auch die Uebungsbücher zum Uebersetzen in fremde Sprachen und die Aufgabenbücher benutzen, so weit das Material nach allen Seiten, sowohl sachlich als sprachlich, für den Schüler hinreichend vorbereitet ist, so weit die Arbeit z. B. auf sprachlichem Gebiete nicht erst durch mühseliges Nachschlagen in Lexikon und Grammatik, sondern höchstens durch eine zweckmässige Repetition ad hoc unterstützt zu werden braucht. Auf dem Gebiete der Geschichte können hier selbständige biographische Darstellungen nach der Durcharbeitung des culturgeschichtlichen Stoffes, in den die betreffenden Persönlichkeiten verflochten sind, durch den Zögling selbst entworfen werden. Zu den Uebungen der Methode gehört auch das nochmalige Durcharbeiten früherer Pensa, womit aber nunmehr derjenige systematische Stoff in Verbindung gesetzt wird, der in den späteren methodischen Einheiten herausgearbeitet worden ist. Es wird dadurch ein reiferes Verständniss des Früheren, ein tieferes Eindringen in dasselbe erreicht.

Für das System sind regelmässige willkürliche Wiederholungen am gewissesten nothwendig, am besten so gleichmässige, wie sie Ruthardt, Vorschlag und Methode S. 80 ff. empfiehlt. Wenn aber auch die einzelnen Theile schon genügend zusammengeordnet und befestigt worden sind, muss dem Zögling noch das Bewusstsein des Abschlusses von einem grösseren Gebiete verschafft werden, und er muss Gelegenheit erhalten, dadurch zu beweisen, dass seine Persönlichkeit gewachsen ist. Dazu dienen die echten, seien es mündliche, seien es schriftliche Examina, für welche die Fähigkeit des Zöglings durch zusammenhängende absichtliche Repetitionen über grössere zu bestimmten Zeiten vollendete Abschnitte der Wissenschaften vorzubereiten ist. Solche Examina sind also nicht blos des Hauses und der Gesellschaft wegen nothwendig. Bei ihnen ist aber wenig zu fragen, geschweige sprungweise, die Zöglinge haben das Gelernte im Zusammenhange vielmehr selbst darzustellen, so weit sie es vermögen. Es wird nur immer auf das Allereinfachste und -gewöhnlichste als Ausgangspunct der beliebig auszudehnenden, aber immer abzurundenden Auseinandersetzungen hingewiesen, wodurch auch, wenn die mündlichen Examina öffentlich sind, die Gefahr der Schaustellung bei denselben vermieden wird, zumal wo Examenstoff und Examinant erst unmittelbar vor dem Examen selbst bestimmt werden.

Wir sind nunmehr an das Ende der Betrachtung gelangt, wie das Viele, das aus der culturgeschichtlichen Entwickelung geschöpft

ist, bearbeitet werden muss, damit ähnliche Resultate gewonnen werden, wie sie in den Fachwissenschaften enthalten sind, und wir weisen nur noch auf die Modificationen hin: wie Analyse und Synthese in Abtheilungen abwechselnd auftreten können, so kann auch das System sich unmittelbar an den darauf berechneten Theil der Association anschliessen, während die freien Associationen daneben hergehen, und ebenso können methodische Anwendungen unmittelbar auf einzelne Theile des Systems folgen, während die übrigen Bestandtheile daneben fortgeführt werden. An der Bearbeitung des Vielen soll aber ein lebhaftes und dauerndes Interesse des Zöglings haften, und Andeutungen darüber, wie ein solches Interesse zu wecken und zu verstärken ist, haben wir schon beiläufig gemacht. Nunmehr müssen wir eine umfassende Untersuchung darüber anstellen, und damit wollen wir dann die Lehre vom Unterricht beschliessen; denn die Lehre von den äusseren Bedingungen des pädagogischen Unterrichts, die eigentlich noch hinzukommen müsste, soll ausgeschlossen bleiben. Den Anfang zu einer zusammenhängenden gründlich wissenschaftlichen Bearbeitung derselben hat aber Bartholomäi im statistischen Jahrbuch von Berlin, 1870 gemacht.

b. Bedingungen des Interesse.

§ 25.

Die ursprüngliche Aufmerksamkeit.

Das Interesse ist eine besondere Art der Aufmerksamkeit, aber nicht der willkürlichen, d. i. der vom Willen abhängigen. Diese Art von Aufmerksamkeit, die willkürliche, fordert oder erwartet man von dem Willen und Vorsatz des Zöglings. Man ermuntert ihn daher z. B. zum Aufmerken, vielleicht mit Beimischung von Tadel und Vorwurf oder unter Appellation an das Pflichtgefühl, beides natürlich im Geiste und Ton der Zucht; denn die Massnahmen der Regierung müssen schon zu Grunde liegen. Dem Unterricht als solchem gehört aber regelmässiger Weise nur eine Art der willkürlichen Aufmerksamkeit an, das Aufgeben zu häuslichem Memoriren und Arbeiten, und für das Hersagen findet dann keine Meldung statt, ausser wenn es der dazu Bestimmte nicht zu leisten vermag. Von der willkürlichen Aufmerksamkeit kann jedoch das Interesse darum

nicht eine Art sein, weil bei ihr der Wille schon voraus gesetzt wird. An ihn wendet man sich, auf ihn rechnet man. Aber das Interesse ist ja selbst die Wurzel, der Anfang des Willens, weshalb wir schon längst bemerkt haben: für ein Gebiet, für das das Interesse des Zöglings noch nicht lebendig geworden ist, darf auch sein Wille nicht in Anspruch genommen werden.

Das Interesse entwickelt sich aus einer der willkürlichen Aufmerksamkeit ganz entgegengesetzten Art von Aufmerksamkeit, nämlich aus der vom Willen unabhängigen, der unwillkürlichen. Dabei wird nur die Geneigtheit, die Aufgelegtheit des Geistes, einen Zuwachs von Vorstellungen zu erhalten, vorausgesetzt, sie darf natürlich nicht mit dem Willen verwechselt werden, und sie muss durch die mittelbare Tugend, welche die Regierung in Beziehung darauf, namentlich auch in der Kindergartenzeit, erzeugt, bei dem Zögling erreicht sein, so dass er ganz unwillkürlich, ja völlig bewusstlos gewohnt ist, auf einen Erwachsenen zu hören, ihm stille zu halten und sich nach ihm zu richten, statt sich zu zerstreuen. Es entsteht so bei dem Zögling eine der Erziehung günstige Lage des Geistes, die sich dann weiter determiniren lässt, natürlich nur durch Vorstellungen, die bei ihm erzeugt oder erweckt werden. Zunächst lässt sich auf diese Lage des Geistes durch neue Vorstellungen einwirken. Es lässt sich dadurch der gegenwärtige Inhalt des klaren Bewusstseins bei dem Zögling so bestimmen, dass manche Vorstellungen vor anderen durch Klarheit hervortreten, während diese mehr oder weniger gehemmt, verdunkelt werden. Auf den Vorstellungen nun, die sich über die übrigen durch ihre Klarheit erheben, ruht die Aufmerksamkeit, und wenn sie in dieses Verhältniss der grösseren Klarheit übergehen, ziehen sie die Aufmerksamkeit auf sich, lenkt sich die Aufmerksamkeit auf sie, wenn aber ihre Klarheitsgrade noch mehr wachsen, so wird die Aufmerksamkeit für sie gespannter; umgekehrt ist für die Vorstellungen, die im Verhältniss zu jenen gleichzeitig im Bewusstsein vorhandenen einen niedrigeren Klarheitsgrad besitzen, die Aufmerksamkeit schwach und matt, und wenn ihr Klarheitsgrad sogar im Sinken begriffen ist, so stumpft sich die Aufmerksamkeit für sie noch mehr ab. Diese Art von Aufmerksamkeit, wobei sich durch neue Vorstellungen die Klarheit des gegenwärtig im Bewusstsein befindlichen Vorstellungsinhaltes theils erhöht theils vermindert, ist die ursprüngliche, primitive Aufmerksamkeit, und wenn wir nach ihren Ursachen fragen, so heisst das: wovon hängt es ab, dass bei den Vorstellungen unseres klaren Bewusstseins ihre Klar-

heit durch Eintreten neuer Vorstellungen begünstigt, also zum Steigen gebracht wird?

Die erste Ursache der Aufmerksamkeit liegt in dem sinnlichen Eindruck, wodurch die neuen Vorstellungen erzeugt werden. Ein starker sinnlicher Eindruck ist im Allgemeinen für das Aufmerken günstig, er prädisponirt dafür. Schwache Eindrücke gelangen vielleicht gar nicht zur Perception, sie werden schon im Entstehen wieder unterdrückt, d i. durch stärkere entgegengesetzte Vorstellungen aus dem Bewusstsein verdrängt. Je schwächer daher die einzelnen Eindrücke, desto weniger ist die Aufmerksamkeit für sie gesichert. Das muss überall beachtet werden, wo etwas mitgetheilt, gezeigt, dargestellt wird, und die ersten Methodiker sind schon vor der Ausbildung der wissenschaftlichen Psychologie darauf aufmerksam geworden. Hierher gehört: Lehrer und Schüler müssen laut sprechen, damit die Aufmerksamkeit für den Unterricht gespannt bleibe, und um nicht falsche Gewohnheiten zu veranlassen, darf er weder dem Schüler zu nahe stehen, noch sich ihm zuneigen. Was nur der Lehrer darbietet und thut, er muss es ausdruckvoll darbieten und thun, und dazu gehört auch schon eine angemessene Betonung und Modulation, die ausserdem ein Element einer schönen Darstellung ist. Freilich darf nicht mit dem Ausdruck der Wichtigkeit begleitet sein, was nicht hervortreten soll. Dadurch wird nur die Aufmerksamkeit von dem Wichtigeren abgezogen, worauf sie ruhen soll, und sie wird um so leichter auf das nicht Bedeutungsvolle abgelenkt, da der Zögling vielleicht nicht sogleich zwischen beiden sicher zu unterscheiden vermag. Daher keine Phrasen, keine künstlichen rhetorischen Wendungen bei dem Unterricht. Es ergibt sich hier zugleich ein neuer Grund, weshalb er am besten durch formale Weisungen weiter geführt wird. Wie zu leises Sprechen, so müssen zu matte Farben, zu schwache Beleuchtung bei dem Unterricht vermieden werden, bei dem zu Lesenden müssen sich die Druckbuchstaben von reinem, weissem Papier stark abheben. Was aber zu schwach beleuchtet ist, was an einer untergeordneten Stelle steht, durch anderes verdeckt, in Schatten gestellt, was auch nur durch sprachliche Zusammenfassung mit anderem verdunkelt wird und doch eine grössere Klarheit verdient, muss ausdrücklich stark hervorgehoben werden, damit es die nöthige Beachtung finde. Man lernt hier auch den Werth der Wandkarten und Wandtafeln noch besser schätzen, als blos mit Rücksicht auf das Zusammenunterrichten in einer Classe, und es zeigt sich, dass man nicht blos

mit Rücksicht hierauf das Zeigen und Darstellen an ihnen dem Zeigen und Darstellen auf der Schiefertafel und in dem Handatlas des Schülers vorangehen lassen soll. Es können ihm dort grössere Formen vor Augen treten. Freilich ist zugleich darauf zu halten, dass ihm, wie bei dem Lesen aus Büchern, deutliche, ausdrucksvolle Zeichen entgegentreten. Gute Schrift und gute Zeichnung haben daher schon darum, weil sie ausdrucksvoller sind, einen Vorzug, ohne alle Rücksicht auf physiologische Gründe und auch ganz abgesehen davon, dass ausserdem die Wahrheit der Darstellung bei der Zeichnung, die Schönheit der Form bei beiden leidet. Die Stärke des sinnlichen Eindrucks wird ferner dadurch vortheilhaft erhöht, wenn der Lehrer einer lebhaften Darstellung fähig ist (die freilich nach dem Früheren von auffallend falschen, die Aufmerksamkeit ablenkenden Angewöhnungen in Bezug auf Sprache, Gesticulation u. s. w. frei sein muss), wenn er selbst eine innige Theilnahme für seinen Gegenstand an den Tag legt und das Gewicht seiner persönlichen Ueberzeugung für seine Lehre mit in die Wagschale wirft. Nicht minder aber auch dadurch, wenn der Schüler selbst zur Selbständigkeit des Denkens und Thuns angeregt und Freudigkeit der Stimmung bei ihm unterhalten wird. Umgekehrt sinkt die Aufmerksamkeit bei dem Unterricht, wenn der Lehrer wenig inneres Leben dabei zeigt und dem Schüler docirt, vorgesagt, vorgethan wird, was er selbst zu leisten vermag, oder wenn ihm durch einen schwerfälligen, lästigen Unterricht, durch den Druck von Regierungsmassregeln die Freudigkeit der Stimmung verloren geht, die ihm schon nach dem Früheren als ein wesentlicher Bestandtheil von eigenem geistigen Leben nicht fehlen darf. Werden solche Hebel für die Spannkraft der Aufmerksamkeit nicht angesetzt, so gelingt es ohnehin den im Inneren des Zöglings schon vorhandenen Vorstellungen um so leichter, zur Unzeit daraus hervorzubrechen und die durch den Unterricht angeregten Gedanken des Schülers zu durchkreuzen, woraus bei ihm Langeweile entsteht.

Zur Schärfung der Aufmerksamkeit wegen stärkeren sinnlichen Eindrucks dient namentlich auch die sinnliche Wahrnehmung im Verhältniss zur reproducirten Vorstellung. Schon Comenius hat eingesehen, dass ihr vor dieser der Vorzug gegeben werden muss. Freilich müssen beide im richtigen Verhältniss zu einander gedacht werden, und es macht auch einen Unterschied, ob das Wahrgenommene der wirkliche Gegenstand selbst ist oder blos ein Modell, ein Bild davon, oder aber blos conventionelle, symbolische Zeichen dafür ge-

braucht werden, wie Ziffern, Complexe von Buchstaben, Noten. Die stärkste Vorstellung rührt an sich von der Wahrnehmung des wirklichen Gegenstandes selbst her und sie gewährt vor allem den Vortheil: bei längerer Betrachtung eines Gegenstandes, besonders wenn er von verwickelterer Art ist, verliert gar leicht die eine oder die andere von den darin enthaltenen Elementarvorstellungen an Klarheit, ja sie wird vielleicht völlig verdunkelt, aber der Verlust wird durch die Fortdauer der sinnlichen Wahrnehmung gedeckt; denn sie ist ja nicht ein einfaches Resultat, sondern setzt sich aus der Verschmelzung vieler gleichartiger Auffassungen zusammen, und solche hinzukommende Auffassungen können daher auch den bei verweilender Betrachtung entstandenen Verlust an Klarheit aufwiegen. Aus reproducirten Vorstellungsreihen wegfallende Glieder werden nicht so ganz von selbst wieder ersetzt. Man darf sich indess nicht einbilden, Wahrnehmung und reproducirte Vorstellungen seien gänzlich von einander getrennt zu halten. Die letzteren helfen vielmehr erst dazu, die ersteren verständlich zu machen; die blosse Darbietung des Gegenstandes zur Wahrnehmung thut es daher nicht, dem Schüler müssen auch die Reproductionen zu Gebote stehen, die zu ihrer Auslegung dienen. Mit Recht wird deshalb der heimathkundliche Unterricht und der Umgang des Zöglings ausdrücklich darauf berechnet, dass den späteren Wahrnehmungen nicht der Hintergrund an den zu reproducirenden Vorstellungen fehle. Wer diese Vorbereitung nicht gehabt hat, für den sind gar leicht die an sich werthvollsten Erfahrungen und die Gesinnungsverhältnisse eines idealen Umgangs in Poesie und Geschichte so gut wie verloren. Er muss auch mit Hilfe der reproducirten Vorstellungen die Wahrnehmungen des wirklichen Gegenstandes recht zu bearbeiten wissen, er muss mit Hilfe derselben Unwesentliches, das die Aufmerksamkeit ablenken kann, davon hinwegdenken, bei einem verwickelten Gegenstande, wie bei einer Maschine, die rechten Combinationen, bei der Vergrösserung mikroskopischer Gegenstände die nöthigen Reductionen, bei einem Mineral die Ergänzungen, vornehmen können, sonst schöpft er aus der Betrachtung des wirklichen Gegenstandes vielleicht in Bezug auf das Wichtigste doch keine so klare Vorstellung, wie aus der eines Bildes, Modells, bei dem die Auffassung in angemessener Weise schon erleichtert ist. Ebenso muss er bei einem Modell, z. B. bei einer Reliefkarte, die rechten Vergleichungen anstellen, und zwar wiederum mit Hilfe reproducirter Vorstellungen. Darf aber zugleich auf die rechte Wirksamkeit der reproducirten Vorstellungen

gerechnet werden, so vermag der wirkliche Gegenstand in der That ein lebendigeres Bild zu gewähren, als ein Modell oder ein Bild (die Pflanze darf nur z. B. nicht in einem zu dürftigen Exemplare vorliegen), und andererseits führt das Modell, wie die Bleifigur für einen altrömischen Soldaten, an den wirklichen Gegenstand näher heran als ein Bild, vollends näher als ein geometrisches Bild, weil es dem wirklichen Gegenstande ähnlicher ist, also mehr Merkmale von ihm beibehält; das Modell lässt ja die Solidität des Körpers fallen und behält blos die körperliche Gestalt bei, das Bild gibt auch diese auf und begnügt sich mit einer Figur auf der Fläche. Indess trotzdem darf neben der Betrachtung und vielleicht auch speculativen Erklärung sinnlicher Gegenstände die Benutzung des Modells, z. B. des Papp- oder Drahtmodells für geometrische Figuren, des Fadennetzes für Krystalle, des Modells für die Bewegung von Erde und Mond, nicht versäumt, es muss auch neben dem wirklichen Gegenstande und dem Modelle Bildererklärung zum Verstehen des Gezeichneten und malendes Zeichnen fleissig geübt werden, weil die verschiedenen Auffassungen, die sich dabei ergeben, sich gegenseitig unterstützen und ergänzen. Zu den Bildern gehört natürlich auch ein geographisches Kartenbild, einem Bilde stehen die in der Luft gezeigten Himmelsrichtungen nahe, und wenn ich dieselben geographischen Verhältnisse auf der Wandkarte und dann auch auf der Specialkarte, ja vielleicht auf mehreren Specialkarten des Handatlas zeigen lasse, so erhöhe ich gleichfalls den sinnlichen Eindruck. Anders verhält es sich dagegen mit den symbolischen Zeichen. Sie besitzen ja als solche nichts Aehnliches von den wirklichen Gegenständen und können also zur Verstärkung des sinnlichen Eindruckes nichts beitragen. Aber wir kennen sie schon als nothwendige Stützen für Begriffe. Selbst das Kopfrechnen kann daher des Wandtafelzeichens bei verwickelten Aufgaben nicht entbehren. Auch charakteristische orthographische Puncte, auf die es gerade ankommt, werden dadurch noch zweckmässiger vor Augen gestellt, als durch blosse mündliche Angabe, und ebenso stützen Dictate orthographische Regeln noch besser, als ihre mündliche Wiederholung; denn hier wirkt in der That zugleich der sinnliche Eindruck des Buchstabenbildes mit der bei der mündlichen Angabe fehlt.

Wie wirklicher Gegenstand, Modell und Bild in ein richtiges Verhältniss zu einander gesetzt werden müssen, so sind auch sonst sinnliche Vorstellungen durch ihre Verbindung und ihre gegenseitigen Beziehungen zu verstärken. In Elementarclassen werden sogar fest-

gestellte Resultate von Seiten der ganzen Classe zusammengesprochen, damit die Intensität des Gehörseindrucks erhöht werde. Freilich muss wirkliche Uebereinstimmung in der Form erreicht, jede Differenz muss ausgeschlossen sein, wenn eine günstige Wirkung entstehen soll. Je älter die Kinder werden, desto weniger ist die Uebereinstimmung wegen der wachsenden geistigen Reife, die auch einen individuellen Ausdruck anstrebt, zu erreichen, und darum läst sich das Zusammensprechen, wodurch zugleich das reine Articuliren sehr befördert wird, späterhin nicht mehr mit gleichem Erfolg anwenden. Der Erfolg muss auch schon früher, nachdem das Zusammensprechen stattgefunden hat, bei denen, denen es vor Allem zu Gute kommen soll, immer erprobt werden; das Resultat muss ihnen jetzt klarer vor der Seele stehen, ausserdem ist das Zusammensprechen zu wiederholen. In ähnlicher Weise muss das Zusammensingen mit dem Einzelsingen eines beliebigen Schülers abwechseln. Jenes muss vorangehen, nachdem alle den Gesang oder das Spiel des Lehrers halb leise nachgeahmt und die Gewandtesten die Melodie auch durch lautes Singen dargestellt haben. Die Wirkung auf das Vorstellen lässt sich ferner dadurch erhöhen, dass derselbe Gegenstand gleichzeitig oder unmittelbar nach einander verschiedenen Sinnen zur Auffassung dargeboten wird. Dabei entstehen disparate Empfindungen und sie verstärken sich durch ihre Vereinigung. So ist es beim ersten Zeichnen. Die Kante, die zu zeichnen ist, wird beschrieben als von rechts nach links und umgekekrt laufend, sie wird durch das Gesicht und mit Hilfe des daran hinfahrenden Fingers durch das Tasten aufgefast, sie wird durch Luftzeichnen, Legen, durch malendes Zeichnen an der Wandtafel dargestellt, und je kräftiger die Vorstellung der Form ausgebildet ist, welche die Muskelbewegung leitet, je vielseitiger diese selbst geübt wird, desto besser gelingt das Zeichnen mit dem Schiefer- oder Zeichenstift. Ganz ebenso ist es bei dem Schreibenlernen. Hier erhellt auch die Wichtigkeit des Tactschlagens oder der Bezeichnung des Tactes durch den Ton bei Musik und Metrum, ebenso die Wichtigkeit der Handbewegung für Länge und Kürze der Silben, und diese Thätigkeiten darf man nicht durch blos mündliche Angaben ersetzen wollen, wo es gerade darauf ankommt, dass die Vorstellungen klar gemacht werden. Die Hauptcäsur des dactylischen oder jambischen Verses wird daher nach der gerade jetzt unter Tactschlagen oder stärkerer Betonung erfolgenden Arsis (männliche Hauptcäsur) oder der darauf folgenden Thesis (weibliche Hauptcäsur) viel deutlicher bestimmt, als nach

halben Versfüssen oder der folgenden Arsis. Von dem Hexameter Arma virumque cano sagt man also besser: er hat eine männliche Hauptcäsur bei der dritten Arsis, indem man sie zugleich ausdrücklich darstellt, statt blos zu sagen: seine Hauptcäsur ist im dritten halben Versfusse oder nach der ersten Länge des dritten Versfusses, und ebenso sagt man von dem jambischen Trimeter Ad rivum eundem besser: er hat eine weibliche Hauptcäsur bei der zweiten Arsis, indem man sie wiederum ausdrücklich darstellt, statt blos zu sagen: seine Hauptcäsur ist vor der dritten Arsis. Wie hier Disparates durch die Complicationen, die es eingeht, so wirkt in anderen Fällen der Contrast aus einem schon früher entwickelten Grunde. Die verschiedenen Seiten der Betrachtung, die eine Landkarte darbietet, Hochland und Tiefland mit ihren Uebergängen, Wasser u. s. w. werden durch heterogene Farben unterschieden. Ebenso geschieht es auf der Wandtafel durch bunte Farbenstifte. In ähnlicher Weise beim ersten Singen. Da ist ein Gedankencomplex nach den verschiedenen Vorstellungen, die dazu gehören, gegliedert. Ihnen entsprechen einzelne Worte, die mit ihnen complicirt sind, wie mit beiden die Töne der Melodie und die Zeichen dafür. So lange es sich nun noch nicht um Bezeichnung der Tonstärke und des Rhythmus handelt, scheint es zweckmässig, die Töne nach ihrer Aufeinanderfolge in der Melodie durch Klötzchen mit entgegengesetzten Farben und auf dem Papier durch ihre mit Farbenstiften entworfenen Nachbilder zu unterscheiden, späterhin aber, nachdem die Bezeichnung der Tonstärke und des Rhythmus hinzugetreten ist, wenn auch durch einfarbige Noten, doch durch solche von verschiedener Gestalt. In dem einen Fall ist es die Gesammtvorstellung desselben Landes, in dem anderen derselbe Gedankencomplex, womit entgegengesetzte Farben oder Gestaltvorstellungen complicirt sind, diese werden durch dasselbe Gleiche theils abwechselnd, theils in bestimmten Reihenfolgen für sich allein ins Bewusstsein erhoben und gelangen so zu ihrer vollen Klarheit. So ist es nicht der Gegensatz an sich, sondern der Contrast, der zur Erhöhung der Klarheit beiträgt. Beim Eintreten einer neuen Vorstellung kann aber allerdings schon ihr Gegensatz zu den älteren Vorstellungen, die gegenwärtig im Bewusstsein stehen, den Erfolg herbeiführen, dass die neue Vorstellung im Verhältniss zu diesen auf den höchsten Klarheitsgrad sich erhebt und dadurch die Aufmerksamkeit fesselt. Die letzteren befinden sich im Gleichgewicht. Da tritt plötzlich, ganz unerwartet eine ihr sehr stark entgegengesetzte Vorstellung ins Bewusstsein

ein. In Folge dessen vermag das Neue, selbst wenn es an Stärke hinter dem im klaren Bewusstsein Befindlichen weit zurücksteht, dieses doch, wenigstens vorübergehend, zum Weichen zu bringen und selbst zur grössten Klarheit emporzusteigen. So fesselt Neues auch von der unbedeutendsten Art wenigstens für den Augenblick die Aufmerksamkeit; darum setzen sich so leicht Fehler fest, darum gewinnt so leicht Ungehöriges, das sich in den Unterricht eingemischt hat, eine Bedeutung für den Schüler. Diese Macht des Neuen muss der Unterricht zu benutzen wissen, wo dem Neuen die Aufmerksamkeit zugewendet werden soll. Im Uebergang von der Analyse zur Synthese muss sich das Neue von dem bekannten Alten stark abheben, damit es recht hervortrete und so einen höheren Klarheitsgrad erreiche. Ebenso muss es bei den einzelnen Theilen der Synthese der Fall sein. Sie müssen recht distinct und ausdrucksvoll auftreten. Es darf nicht ein ganz unmerklicher Uebergang zu dem Neuen und zu anderem Neuen stattfinden, während auf dasjenige Aeltere, an das bei der Ausbildung des Neuen zum Behufe der Repetition oder Anknüpfung erinnert werden muss, nur beiläufig und wie im Fluge hinzuweisen ist, wenn es nicht als ein völlig Neues behandelt werden muss; hier zersplittert sich sonst die Aufmerksamkeit und das Neue bildet sich nicht zu voller Stärke aus. Es kann aber auch das Gewicht des Neuen, wenn man dasselbe unvorsichtig behandelt, den unerwünschten Erfolg haben, dass dadurch gar manches aus dem Bewusstsein verdrängt wird, was nicht daraus verschwinden sollte. Darauf kommen wir bald zurück.

Aus dem über die erste Ursache der ursprünglichen Aufmerksamkeit Auseinandergesetzten kann wohl die falsche Folgerung abgeleitet werden, für den Unterricht seien immer die grellsten Töne, die schreiendsten Farben, die stärksten Lichteffecte am werthvollsten. So ist es jedoch nicht; denn durch zu starke Reize wird schon das Auge geblendet, das Ohr betäubt, sie haben überhaupt Unempfindlichkeit zur Folge. Selbst stärkere Reize wirken dann nicht mehr und bewirken keine Steigung der Klarheit und des Aufmerkens. Man erklärt das so: die Empfindung verlangt eine bestimmte organische Arbeit. Ist die Arbeit grösser, so ist es für den Empfindungszustand so gut, wie wenn sie zu gering wäre, er bildet sich nicht in rechter Weise aus, und dort findet vielleicht ein zu rascher, nicht rasch genug wieder ersetzbarer Verbrauch der Kräfte statt, der die Wirksamkeit der Organe schwächt. Nennt man nun den Maximalwerth der Sinneserregung Reizhöhe und den geringsten

Grad von Stärke des Eindruckes, der zum Bewusstwerden und zum niedrigsten Grade der Aufmerksamkeit nöthig ist, Reizschwelle, so muss der für Empfindung und Aufmerksamkeit günstige Zustand immer zwischen Reizschwelle und Reizhöhe liegen. Freilich eine ganz bestimmte und greifbare Weisung dafür, wie stark der Eindruck sein müsse, um nicht eine Ueberreizung des Organs zu bewirken, ist damit nicht gewonnen, und man muss doch bei solchen allgemeinen Forderungen stehen bleiben, wie z. B. die ist: ein lautes Sprechen und Singen, das nach der ersten Ursache der ursprünglichen Aufmerksamkeit nothwendig ist, darf darum nicht in ein Schreien übergehen, sonst bleibt die Empfänglichkeit für die neuen Eindrücke nicht frisch. Frische der Empfänglichkeit ist aber die zweite Ursache der ursprünglichen Aufmerksamkeit. Ihre Nothwendigkeit leuchtet bei einer anderen Betrachtung auch schon für den Fall ein, dass der Sinn nicht durch Ueberreizung abgestumpft wird. Die Klarheit, die Vorbedingung aller Aufmerksamkeit, beruht doch nur zum geringsten Theile auf den einzelnen Vorstellungen, sie beruht noch vielmehr auf den Verbindungen, die sie eingehen, auf den Beziehungen, in die sie treten. Dadurch werden sie von den verschiedensten Seiten her beleuchtet, und so empfangen sie immer ein neues Licht, indem zu der Klarheit, die sie als einzelne Vorstellungen besitzen, auch die aus jenen Verbindungen und Beziehungen stammende Klarheit hinzukommt. Dazu muss ihnen aber Zeit gelassen werden. Eine Vorstellung kann doch gar nicht mehr erreichen, als volle Klarheit, und wenn die Gelegenheit dafür günstig ist, so steigt sie rasch dazu empor; wenn sie aber dem Zustand schon nahe steht, so kann sie an Klarheit wenig mehr wachsen, und es ermattet dann auch die Aufmerksamkeit, weitere Anknüpfungen und Bearbeitungen können dann für die Vorstellung nicht mehr erfolgen. Daher bilden sich die frühesten Jugendeindrücke, das Vorstellungsmaterial der ersten Kinderjahre in der erworbenen Anlage so kräftig aus, darum erlangen sie einen so entscheidenden Einfluss bei der späteren Bildung, darum sind sie aber auch so starr und unveränderlich. Für die Bildung durch den Unterricht ist jedoch ein zu rasches Aufsteigen der Vorstellung zu ihrer vollen Klarheit nicht günstig, es setzt sich dann zu leicht eine einseitige Art des Vorstellens fest, und für andere Arten des Vorstellens oder auch nur für eine weitere Bearbeitung derselben Art des Vorstellens ist man nicht mehr empfänglich. Am besten ist es, wenn jede Vorstellung in einem ganz allmählichen Fortschritt zur Klarheit emporsteigt.

So bleibt die Empfänglichkeit frisch und die Aufmerksamkeit gespannt, die Vorstellung erhält aber dadurch Zeit, in alle Theile des Gedankenkreises einzudringen und aus den neuen Verbindungen neues Licht zu schöpfen. Der Globus z. B. und Apparate, wie der, woran die Umdrehung der Erde um die Sonne gezeigt wird, oder auch nur Beschreibungen, wie die von Hebel über die mathematische Geographie können viel zu rasch dargeboten werden. Die Thatsachen werden dann allerdings vielleicht schnell angeeignet, aber die Empfänglichkeit für die speculativen Betrachtungen, wozu der Gegenstand auffordert, wird abgestumpft und er tritt folglich doch nicht in das rechte Licht. Es genügt auch nicht, dass die physikalischen und chemischen Gesetze, die mathematischen Lehrsätze mit ihren Beweisen, die Resultate der wissenschaftlichen Sprachvergleichung blos gelernt und angewendet werden. Wenn die Versuche und Vergleichungen, die mannigfaltige Gedankenarbeit, die speculativen Gedankenbewegungen, die vorausgehen sollten, übersprungen werden, so verbindet sich mit allem Wissen und Können doch nur Abstumpfung. Die Abstumpfung kann z. B. in der Geographie so weit reichen, wie in einem mir bekannten Falle, wo der Schüler den Gründen gar nicht mehr nachdenken mochte, weshalb Columbus von Spanien aus nach Westen segelte, um nach Ostindien zu gelangen. Es war ihm das geradezu lächerlich, da die Fahrt um die Südspitze von Afrika so nahe zu liegen schien. Das kam daher, weil ihm die Kartenbilder ohne den geschichtlichen Hintergrund eingeprägt waren, den die Geographie voraussetzt, also auch ohne die Detailkenntniss der Schwierigkeiten, welche dem menschlichen Forschungs- und Unternehmungsgeist entgegenstehen, und die Frische der Empfänglichkeit für das nachfolgende Geschichtliche war damit im Voraus erstickt. In ganz ähnlicher Weise sind die ältesten und überaus werthvollen metaphysischen Betrachtungen der einfachsten Art, die zu Anfang der griechischen Philosophie angestellt worden sind und von denen z. B. der Primaner eines Gymnasiums bei dem Studium des Plato hört, schon häufig genug auffallend und lächerlich erschienen. Die Frische der Empfänglichkeit wird immer geschwächt, wenn der Schüler zu rasch zu den Resultaten, oder sogar zu den Höhepuncten der Erkenntniss hingeführt wird und wenn Anticipationen stattfinden. So ist es da, wo ein vorläufiges Kosten des Stoffes, wie es der Dilettant liebt, an die Stelle eines gründlichen Studiums tritt, wo Literaturgeschichte, also ein Ueberblick über ganze Perioden und Gattungen, verbunden mit kritischem

Raisonnement, ohne Kenntniss der einzelnen Schriftsteller und ihrer Werke gelehrt wird, oder wo in die Einleitung zur Lectüre eines Schriftstellers aufgenommen wird, was aus ihm selbst geschöpft werden kann, oder wenn der Unterricht nach Lehrbüchern, Tabellen, encyklopädischen Lesebüchern und Darstellungen fortschreitet und seine Entwickelungen mit Definitionen und Eintheilungen beginnt, statt von concreten Darstellungen und Aufgaben auszugehen und daraus die Antriebe zu weiterem Fortschreiten zu schöpfen. Es werden hier immer die psychologisch nothwendigen Vermittelungen, die zu den Resultaten und Höhepuncten überleiten sollten, übersprungen. Man sieht auf der Stelle, dass das Vertheilen des Stoffes nach methodischen Einheiten, die den culturgeschichtlichen Entwickelungen nachgehen, und das genaue Beobachten der vier Formalstufen gegen solche Verirrungen einen wirksamen Schutz gewährt. Der Unterricht wird dadurch auch, ohne dass die Festigkeit des Wissens leidet, vor den zu häufigen gleichförmigen Wiederholungen, vor dem zu langen Stehenbleiben bei demselben Stoffe ohne allen Wechsel der Form bewahrt. Das muss ja gleichfalls immer Abstumpfung der Empfänglichkeit zur Folge haben, und es kann sich damit das Gefühl des Widerwillens gegen den Unterricht verbinden, wie es bei allem, was zum Trivialen herabsinkt, wirklich der Fall ist. Die Formalstufen fordern dagegen die mannigfachsten Modificationen in der Auffassung des Gegenstandes, ja sie nöthigen dazu, dass der Gegenstand bald von dieser, bald von jener Seite betrachtet und bearbeitet wird. Dazu gehören aber auch eine Menge von Repetitionen, die eben deshalb, ausser zum Behufe systematischen Ueberblickes, nicht willkürlich zu sein brauchen, geschweige, dass dasselbe grössere Ganze noch einmal zur Repetition aufgegeben werden müsste. Es werden daraus höchstens ganz bestimmte Puncte herausgehoben, die der Befestigung bedürfen und die dann zugleich zur Befestigung des damit Zusammenhängenden verhelfen und auch dazu benutzt werden müssen. So erscheint der Gegenstand dem Zögling immer neu, das ist ja bei ihm immer der Fall, wenn nur die Form wechselt, eine neue Seite hervorgekehrt wird, und sogar dann, wenn blos ein neuer Zug, eine Umstellung der Elemente hinzukommt. Die Melodie eines Liedes, die einzuüben ist, gewinnt schon dadurch für den Schüler einen neuen Reiz, wenn sie nur nicht immer im Chor, sondern bald von dieser, bald von jener Abtheilung und von Einzelnen, sei es auch nur stückweise, im raschen Uebergang gesungen wird. So ist es darum bei dem Schüler, weil die begriffliche

Bildung bei ihm noch nicht das Uebergewicht gewonnen hat, um so leichter lässt sich auch die Frische der Empfänglichkeit bei ihm schonen, und um so unverantwortlicher ist es, wenn sie doch Schaden leidet. Das Wechseln in der Form darf nur nicht in ein Lehren von Entgegengesetztem und entgegengesetzt Aufgefasstem überführen. Dadurch kann selbst das, was schon völlig klar und geläufig war, ins Schwanken gerathen, ja in Verdunkelung und Vergessenheit versinken, wie sich bald zeigen wird. Bei dem Einerlei, wie es z. B. die Erfahrung in einer Grossstadt darbietet, lässt sich die Abstumpfung dadurch verhüten, dass die Reihen, deren Endglieder für die Wahrnehmung vorliegen, rückwärts verfolgt und nöthigen Falls ergänzt werden.

Wir kennen jetzt zwei positive Ursachen der ursprünglichen Aufmerksamkeit. Dazu kommen nunmehr zwei negative Ursachen, d. i. Hindernisse der Aufmerksamkeit, und erst aus ihrer Beseitigung im einzelnen Falle ergeben sich dann Förderungen der Aufmerksamkeit. Das erste Hinderniss entspringt daraus, dass zu viel entgegengesetzte Vorstellungen im Bewusstsein gegenwärtig sind, wenn neue Vorstellungen darin ausgebildet werden sollen. Der Gegensatz vermindert dann die Klarheit der gleichzeitig zusammentreffenden Vorstellungen. Am meisten leiden dabei die schwächeren, sie werden vielleicht völlig verdunkelt und aus dem klaren Bewusstsein verdrängt. Aber allgemein sinkt die Aufmerksamkeit für den Inhalt des Bewusstseins. Sie wird zertheilt oder zerstreut, sie wird geschwächt, sie ermüdet, und das schadet dem Neuen selbst, zumal sich widerstreitende Gefühle anschliessen. Es kommt hier allerdings auf die individuelle Weite des Bewusstseins an, ob mehr oder weniger entgegengesetzte Vorstellungen darin gleichzeitig zusammentreffen dürfen, ohne dass ihre Klarheit erheblich leidet. Für den Anfänger sind oft schon drei neue Worte, drei neue Begriffe zu viel, wenn er sie sich auf einmal aneignen soll, und damit die Masse der Vorstellungen einander nicht störe, bleibt das erste Singen gewiss am besten blos bei der Verbindung des Melodischen, Rhythmischen und Dynamischen mit den Texteswerten stehen, so dass es blos einstimmig ist. Späterhin vermag der Schüler gleichzeitig mehr Entgegengesetztes aufzufassen, er lernt auch eine grössere Menge so ordnen, dass der darin vorhandene Gegensatz verdeckt und gemildert oder, wie man sagt, ausgeglichen wird. Aber immer ist streng darauf zu halten, dass das durch die individuelle Weite des Bewusstseins bei jedem mögliche Mass des

Gegensatzes nicht überschritten, also nicht mehr Gegensatz angehäuft werde, und alles Widerstreitende, das sich vermeiden lässt, muss auch wirklich ausgeschlossen bleiben; denn von der Häufung des Gegensatzes droht immer Gefahr. Schon darum ist auf Einheit der Grundüberzeugungen, auf ein einheitliches System der Methoden des Unterrichts in jeder Schule streng zu halten. Mischungen darin setzen das allgemeine Klarheitsniveau der Schulvorstellungen bedeutend herab. Die ganze Anordnung und Gliederung des Unterrichts muss ferner darauf berechnet sein, dass nicht ohne Noth Mengen entgegengesetzter Vorstellungen sich gleichzeitig im Bewusstsein anhäufen. Es muss daher von Anfang an, nachdem in der Kindergartenzeit die Vorstellungsmassen aus einander getreten sind, eine solche Scheidung des Unterrichts nach Fächern eingeführt sein, dass sich nicht heterogene Begriffssphären berühren; denn jedes Fach fordert ja eine eigenthümliche Art der Behandlung, in jedem findet eine eigenthümliche Gruppirung der Interessen und in Folge dessen auch eine eigenthümliche Gedankenbewegung statt, jedem entspricht eine eigenthümliche Gefühlsstimmung. Die Geographie ist zwar anfangs, so lange die concentrirenden Gesinnungsstoffe ausschliesslich poetischer Art sind, mit der Naturkunde verbunden, die naturkundlichen, technologischen, physiologischen Fächer bleiben sogar stets mit einander in Verbindung. Das gestattet die Natur der Sache. Aber niemals dürfen jene theoretischen Fächer mit dem Unterricht für Gesinnungsstoffe verbunden werden, niemals darf der Unterricht im Zeichnen, im Sprach- und Rechenunterricht eins sein mit dem Sachunterricht. Das ist eine ganz falsche Art der Concentration, die blos dahin führt, dass in derselben Lehrstunde unvereinbare Gegensätze zusammengehäuft werden. Die rechte Concentration fordert nur, dass die eine Art des Unterrichts bei einer anderen Art Anknüpfungen sucht und findet, der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muss hier recapitulirt, und der Stoff, der in einem Zweig des Unterrichts vorbereitet worden ist, muss an einen anderen Zweig zu weiterer Bearbeitung abgeliefert werden. Aber jeder Unterrichtszweig muss voraussetzen, dass der andere bei demselben Stoff, der auch diesen angeht, seine Schuldigkeit in seiner eigenthümlichen Weise thun werde oder gethan habe. Nur diese Art der Wechselwirkung unter den Unterrichtszweigen wird durch die echte Concentration gefordert, und sie trägt zugleich selbst dazu bei, dass eine Menge von Hemmungen in einem Unterrichtszweige hinwegfallen, weil er voraussetzen darf, dass die für ihn heterogenen Seiten desselben objectiven Gedanken-

kreises der culturgeschichtlichen Entwickelung gleichzeitig in anderen Unterrichtszweigen so weit bearbeitet werden, als es gerade wünschenswerth ist. In jedem einzelnen Fache muss alsdann der Stoff nach Einheiten getheilt werden, es darf also nicht massenweise oder encyklopädisch zusammenkommen, sonst stossen fast immer die härtesten Gegensätze auf einander; mindestens wird dann dem Schüler eine grössere Menge von Kenntnissen dargeboten, als er auf einmal zu durchdringen und zu beherrschen vermag, und Bildung der Intelligenz verlangt doch im einzelnen Moment Concentration der Betrachtung auf verhältnissmässig Weniges. Aus demselben Grunde muss die Bearbeitung eines jeden Stoffes nach den verschiedenartigen Operationen der vier Formalstufen gegliedert, diese dürfen also nicht mit einander vermischt werden; denn der Geist ist auch der verschiedenartigsten Gedankenbewegung nicht gleichzeitig fähig. Die geometrische Formenlehre muss ferner mit Körpern beginnen, die möglichst wenige verschiedene Elemente darbietet, also mit regelmässigen, und so fort.

Aber alles das genügt noch nicht. Der Unterricht strebt immer Neuem zu, dieses kann jedoch gar leicht, wie schon angedeutet worden ist, dem vorhandenen Vorrath von Gedanken grossen Abbruch thun, besonders in den ersten Momenten, wo es mit diesen in Berührung kommt, da sinken sie am raschesten und am tiefsten, wenn es an der nöthigen Vorsicht mangelt, und doch muss von ihnen aus alle Auffassung und Bearbeitung des Neuen geschehen. Hier können sich nun wiederum die von uns schon getroffenen Massregeln bewähren. In jeder Lehrstunde versetzt zunächst das Ziel und die davon ausgehende Analyse in den Gedankenkreis des Neuen oder sie führen doch zu demselben hinüber. Indem aber schon das Ziel auf das Neue hinweist, könnte man von ihm, da es unerwartet auftritt, dieselbe schädliche Wirkung befürchten, die das Neue überhaupt hervorbringen kann. Durch das Ziel wird jedoch das Neue nur in einer dem Zögling fasslichen, ihm nahe liegenden und ihn anziehenden Form bezeichnet. So wird auf der einen Seite zwar alles, was mit dem Neuen unverträglich ist, im Voraus verdrängt, auf der anderen Seite aber wird alles, was zu seiner Auffassung und Bearbeitung förderlich sein kann, zurückgehalten, es wird weiterhin in der Analyse so zusammengestellt und gruppirt, wie es dazu am förderlichsten ist. Ausserdem wird alles Fremdartige, was den späteren Unterricht stören würde und was sich doch für seinen Fortgang nicht entbehren lässt, es wird alles, was schon die Re-

gierung, z. B. in Bezug auf ein vorgekommenes Versäumniss, es wird jede absichtliche Wiederholung, die aufgegeben worden ist, im Voraus ausdrücklich so weit als möglich vollständig abgemacht. Alles das darf den Fortgang des Unterrichts weiterhin nicht stören, und während desselben muss der Schüler, der etwas mündlich darzustellen hat, für das Zeigen auf der Wandkarte, für das Anschreiben an der Wandtafel eine Pause lassen, dafür muss eine Gewohnheit bei ihm ausgebildet sein. Das Neue aber, das immer in seiner eigenen Gestalt auftreten muss, darf nicht, wie bei einem zusammenhängenden Vortrage, in langen Reihen fortlaufen, die gar leicht zu viel Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit in sich schliessen. Es muss, wie wir wissen, in Abtheilungen zerlegt, jede Abtheilung muss zunächst frage- und antwortweise mit sorgfältiger Ausscheidung des Falschen, das sich etwa einmischt, exponirt und der Faden der mehreren Abtheilungen muss dabei fortwährend festgehalten werden, dann erst versucht der Schüler die Verschmelzung des Inhaltes der verschiedenen Abtheilungen zu einer zusammenhängenden Reihe. Das Tempo des Unterrichts darf weder rascher noch langsamer sein, als das individuelle Mass der Geschwindigkeit bei dem Zögling. Nicht rascher, sonst sammeln sich Gegensätze an, aber auch nicht langsamer, sonst schiebt der Zögling aus dem Inneren Gedankenmassen ein, die leicht zu dem Unterricht nicht passen, und wo eine Differenz des Tempos bei den Schülern derselben Classe stattfindet, müssen die schon bekannten Episoden ausgleichend wirken. Aber auch in bequemen Uebergängen muss der Schüler von dem einen zum andern kommen. Wie sehr auch dieses als ein weiterer Bestandtheil des Neuen hervorgehoben werden muss, es muss sich doch ganz natürlich an das unmittelbar Vorhergehende anschliessen. Der Fortschritt darf also nicht springend sein, man darf z. B. nicht plötzlich abbrechen und dann ganz einfach so fortfahren: jetzt kommen wir zu etwas anderem. Die schroffen Uebergänge verleiten überdies nur dazu, im Stillen die einzelnen hervorstechenden Abschnitte des Unterrichts für sich zu zählen, was ein Keim zur Langeweile ist. Aus einem grösseren Ganzen darf auch der Unterricht, der den Conflict von Gegensätzen zu vermeiden sucht, nicht beliebig blos einzelne Puncte herausheben und einüben, wie es bei einem schlechten Examen geschieht. Selbst bei einem Examen muss eine zusammenhängende Auseinandersetzung veranlasst werden, in die blos durch Winke eingegriffen werden darf, aber an die sich eine Disputation, nur ohne Einprägung und Zusammenfassung

anzuschliessen hat, ja schon beim Turnen muss der Zusammenhang der Uebungen angestrebt werden. Statt dass blos vereinzelte Notizen angehäuft und einzelne Fertigkeiten gelehrt werden, muss ferner bei allem Unterricht, namentlich auch beim Durchgehen der Lectüre, ein doppeltes Bedürfniss, das bei dem Zögling zu befriedigen ist, das der Einübung von Früherem und das des weiteren Fortschritts, darüber entscheiden, wie und wie weit der Stoff zu behandeln ist, beide Gesichtspuncte müssen in solcher Vollständigkeit verfolgt werden, als es der Standpunct des Schülers mit sich bringt, und an erschöpfenden Zusammenfassungen darf es nicht fehlen. Wenn aber bei dem Unterricht an einzelnen Stellen in auffallendster Weise das Verständniss gehemmt und aufgehalten wird, oder wenn das Neue der Lehrstunde, das noch zu häuslichem Memoriren aufgegeben werden soll und das doch immer schon vorher halbwegs fliessend muss gesagt werden können, völlig unbegreiflicher Weise nicht sicher, nicht leicht und rasch genug und vollends nicht fehlerfrei verschmilzt, dann sind es immer geheime Gegensätze, welche die Aneignung, das Memoriren hindern, und diese müssen zuvörderst entdeckt und beseitigt werden. Man darf also nicht ruhig weiter gehen, man darf nicht das Wiederholen ganz gleichmässig fortsetzen, vorerst müssen die, wenn auch unüberwindlich scheinenden Hindernisse gehoben werden, indem man das Ganze nochmals nach allen Seiten durchspricht.

Der Lehrer darf freilich nicht solche Hilfsmittel benutzen und solche Operationen vornehmen, welche die Gegensätze selbst herbeiziehen. Wer den Schüler einen Specialatlas benutzen lässt, bevor derselbe den allgemeinen Umriss der Localität besitzt, erzeugt bei ihm leicht nur Verwirrung durch die Menge von Detail, worein er voreilig versenkt wird. Das Detail wird erst dann zweckmässig herangezogen, wenn es sich um die Ausfüllung des Umrisses handelt, der ja auch beim Zeichnen vorangeht, und selbst wo es sich um ein einzelnes geographisches Datum handelt, muss diesem die Vorstellung des Umrisses vorangestellt werden, diesen selbst fasst man aber am besten auf einer von zu viel Detail freien Wandkarte auf. Es muss ferner alles Ueberflüssige, alles beiläufige Berühren und Andeuten bei dem Unterricht vermieden werden. Ueberflüssig und die Mannigfaltigkeit des Verschiedenartigen ohne Noth häufend ist aber nicht blos das Phrasenhafte und Rhetorische, dem wir schon aus einem anderen Grunde entgegengetreten sind, dahin gehört auch alles Nebensächliche, Nichtcharakteristische, das, wo nicht auszu-

schliessen, doch ausdrücklich als solches zu behandeln ist. Bei den eigenen Darbietungen muss es der Lehrer sorgfältig vermeiden, bei der Lectüre muss es ausdrücklich abgestreift, muss es ausdrücklich als unnöthig und werthlos bezeichnet werden, und wenn es sich der Schüler doch aneignet, z. B. einen fremden Namen, eine specielle Zeitbestimmung, so muss er doch an der Art, wie es vom Lehrer aufgenommen wird, erkennen, dass es dem Uebrigen nicht gleichwerthig ist. Dann tritt es wenigstens in ein untergeordnetes Verhältniss, und in diesem ist es unschädlicher. Daher dürfen auch neben den absoluten Zahlen bei Chronologischem, bei der Grösse von Völkern, Ländern, Orten nicht die Verhältnisszahlen sammt ihren Grundzahlen fehlen, woraus jene erst abzuleiten sind. Wo die Vorstellungen in ein bestimmtes logisches Verhältniss gebracht werden können, da dürfen sie nicht ungeordnet in der Eorm eines Aggregats neben einander treten. So dürfen bei den lateinischen Genusregeln (nach meiner Abhandlung darüber im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik, 1872) nicht Worte der dritten Declination, die nach bestimmten Kategorieen zu coordiniren sind, ungeordnet neben einander treten. Es dürfen nicht Worte, die sich nach den allgemeinen Regeln richten, nach denen bestimmt werden, deren Geschlecht nach Specialregeln zu bestimmen ist. Es dürfen überhaupt nirgends specielle Regeln entscheiden, wo allgemeine massgebend sind. Auf einen Gegenstand, bei dem der Schüler nicht verweilen soll, darf nicht einmal ein flüchtiger Blick geworfen werden. Den Lehrer darf nicht der Grundsatz leiten, dass das Nothwendigere dem weniger Nothwendigen blos voranzustellen sei, dieses darf er in seinen Unserricht gar nicht hereinziehen. Es darf nicht einmal ein fremdartiger Ausdruck von ihm gebraucht werden, wenn er es für möglich hält, dass derselbe dem Schüler noch unbekannt sei. Der Lehrer darf ihn also nicht ohne Weiteres anwenden, sei es mit der Beifügung „so genannt“ oder, „wie es auch heisst, wie man es auch nennt,“ sei es mit dem Bemerken: „wenn ihr den Ausdruck kennt.“ Muss er gegeben werden, so darf das nicht eher geschehen, als bis die Sacherklärung abgeschlossen ist. Selbst die Auseinandersetzung des für die Präparation, die Rückübersetzung, die Correctur oder eine andere Unterrichtsthätigkeit regelmässig Nothwendigen muss im einzelnen Falle vermieden werden, wenn sie sich durch den ausgebildeten Allgemeinbegriff dafür ersetzen lässt. Es darf auch nicht eine Mannigfaltigkeit von Einzelheiten ausgebreitet werden, wenn sie durch eine Regel, ein Gesetz, zusammengefasst werden kann, und ein grös-

seres Ganzes darf nicht auf einmal aufgefasst, es muss in Abtheilungen zerlegt und darnach durchgenommen werden. Dem Lautiren eines zu schreibenden Wortes, dessen Zerlegung im ersten Sprachunterricht gelernt werden soll, muss immer im einzelnen Falle die Zerlegung nach Silben vorangehen, und weiterhin darf man bei dem Lesen eines Wortes, das Schwierigkeiten macht, diese nicht dadurch vermehren, dass man die Silbe, das Wort als Ganzes auffassen lässt, man muss vielmehr bei einem mehrsilbigen Worte von Silbe zu Silbe fortschreiten und das einsilbige Wort oder die Silbe von mehr als zwei Lauten in einem solchen Fortschritt darstellen lassen, dass zuerst die beiden ersten Laute combinirt werden, zu dieser Combination einer Einheit der folgende Laut hinzutritt und so fort, bis die Silbe, das Wort erreicht ist. Eine fremde Sprachform darf da, wo es sich blos um eine Uebersetzung handelt, nicht nach allen Seiten hin vollkommen bestimmt werden (z. B. 3. pers. plur. perf. indic. act.), sondern nur so weit, als es der vorgekommene Anstoss in der einen oder anderen Beziehung nöthig macht, z. B. durch die Hinweisung auf das verfehlte Tempus. Das Buchstabiren von Worten, das zur Einprägung der Orthographie oder zur Correctur nöthig ist, darf nicht ohne Noth durch alle Laute hindurchschreiten, sonst wird das, worauf es ankommt, durch das Selbstverständliche gestört, und wo die Wandtafel den mündlichen Ausdruck noch unterstützen soll, darf sie auch nur das hier Charakteristische von dem Worte vor Augen stellen, nachdem es in seine Silben zerlegt ist. Ganz ähnlich ist es bei Rechencorrecturen. Wenn ein Fehler vorgekommen ist, der der gemeinsamen Betrachtung der Classe unterstellt werden soll, ist nicht etwa die ganze Rechnung an der Wandtafel noch einmal auszuführen, sondern so weit sie frei von Fehlern ist, wird sie von Abtheilung zu Abtheilung blos mündlich, übersichtlich und rasch, nöthigen Falls unter Benutzung des Brouillon, durchgegangen. So kommt man auch zu der Abtheilung, in der der Fehler theils seiner Quelle theils seiner Art nach durch ein Zeichen dem Schüler kenntlich gemacht ist. Nur diese Abtheilung wird an der Wandtafel durchgearbeitet. Wird dagegen die ganze Rechnung schriftlich ausgeführt, so handelt man hier ebenso falsch, wie vorher bei der orthographischen Behandlung eines Wortes; denn es wird, ganz abgesehen von der Verlangsamung des Unterrichts, durch die Menge dessen, was nicht unmittelbar in Betracht kommt, die Aufmerksamkeit zerstreut und gerade das verdunkelt, worauf sie ruhen soll. Ein ungünstiger Geisteszustand entsteht bei dem Schüler schon

dann, wenn die Correctur in der Stunde selbst besorgt werden soll, vielleicht so, dass der eine Schüler die Arbeit eines anderen durchsieht. Der Lehrer übersieht dann nicht das Ganze, die Schüler können Wesentliches und Unwesentliches nicht unterscheiden, und das Nothwendige tritt nicht geordnet auf. So wachsen nur die Gegensätze an. Es darf bei der Correctur nicht einmal vorgelesen werden, was nicht genau übereinstimmt, und was blos sachlich übereinstimmt oder sich nahe steht, darf auch nur so zusammengestellt werden. Die Correctur ist immer in einzelnen Absätzen nach leitenden Gesichtspuncten vorzunehmen. In diesem Absatz ist ein Fehler gegen einen bestimmten Gesichtspunct, z. B. in Bezug auf Orthographie, vorgekommen, muss es heissen; wer ihn begangen hat, hat sich zu melden, und die ähnlichen Fehler desselben Abschnittes, die unter denselben Gesichtspunct fallen, werden damit zusammengestellt. Ebenso wird jeder andere Fehler des Abschnittes behandelt. Aber in einen späteren Abschnitt, wo ein unter denselben Gesichtspunct fallender Fehler vorkommt, darf man nur mit grosser Vorsicht übergreifen. Ausserdem bleibt die Einmischung von Ungehörigem, bleiben Verwirrungen nicht aus. Am sichersten wird von den Fehlern einer späteren Abtheilung aus auf den ähnlichen Fehler einer früheren Abtheilung zurückgewiesen. In gleicher Weise ist bei dem Durchgehen der Lectüre zwar von dem Späteren auf das Frühere zurück-, aber nicht von diesem auf jenes im Voraus hinzuweisen. Bei der Correctur muss überdies zuletzt das den Fehlern entsprechende Richtige, bei dem Durchgehen der Lectüre das Neue oder das der Einprägung wegen ihm gleichzustellende Alte nach Classen geordnet werden, damit nicht die ungeordneten Massen verwirren. Am allerwenigsten dürfen bei dem Unterricht Nichtwissende gehäuft werden, oder darf eine bunte Reihe verschiedenartiger Ansichten über denselben Gegenstand, sei es mit der Erklärung, sei es ohne die Erklärung, dass sie falsch seien, zusammenkommen. Gleich das erste Falsche, das auftritt, muss berichtigt werden, und bevor das geschehen ist, darf weder derjenige, der es gebracht hat, noch ein anderer aufgefordert werden, es noch einmal, besser zu sagen, selbst nicht bei der zuversichtlichsten Voraussetzung, dass das Richtige bekannt sei. Zur Reproduction des Neuen, das gelehrt worden ist, darf auch immer nur ein Schüler bestimmt werden, der sich dazu ausdrücklich gemeldet hat. Meldet sich niemand, so ist es zuvörderst noch einmal darzustellen. Ist das Neue schon wiederholt worden, und ein anderer weiss es nachher doch nicht, so muss es

von einem Besseren und jedenfalls von einem solchen, der es schon einmal gesagt hat, wiederholt werden, und wenn das nicht gelingt, so hat es der Lehrer wiederum selbst noch einmal auseinanderzusetzen. Was aber alle wissen sollen, darf doch nicht mit mehreren auf einmal eingeübt werden, selbst nicht das, was zur Ergänzung oder Verbesserung hinzukommt. Von den Besseren angefangen, muss es einer nach dem anderen lernen, bis sich der Beweis führen lässt, dass es alle können, nämlich dadurch, dass in rascher Folge ein jeder einen beliebigen Theil des Ganzen mit Anknüpfung des folgenden wiederholt. Ohne solche Vorsicht häufen sich die Fehler, es häufen sich die entgegengesetzten Entwickelungen viel zu sehr an, die einzelnen Vorstellungen sinken zu tief, und es bildet sich höchstens ein Classenbewusstsein aus. Schon in der einzelnen schriftlichen Arbeit müssen die Fehler nur vereinzelt da stehen, und das bunte Vielerlei von Erfahrungs- und Umgangsmaterial, wie es z. B. eine Grossstadt darbietet, muss in Reihen gebracht werden, die wohl gegliedert und geordnet sind.

Wir können jetzt zu dem zweiten Hinderniss der ursprünglichen Aufmerksamkeit übergehen. Das ist die zu starke Bewegung der in dem Bewusstsein bereits vorhandenen Vorstellungen während des Eintritts von Neuem. Auch das Entgegengesetzte, was ein unvorsichtiger Unterricht in der Seele anhäuft, erzeugt wohl starke Bewegungen. Diese fallen aber schon unter das erste Hinderniss der ursprünglichen Aufmerksamkeit. Jetzt sei eine starke Bewegung der Vorstellungen schon vor dem Eintritt des Neuen in der Seele vorhanden, und dieses werde, während es durch den Unterricht fixirt werden soll, in die Bewegung selbst hineingezogen. Indem es nun hin und her schwankt, kommt es nicht zu einem bestimmten Klarheitsgrade, auf dem die Aufmerksamkeit sicher ruhen kann. Daher ist es nicht günstig für den Unterricht, wenn der Schüler zu Anfang desselben schon mit anderen Gedanken lebhaft beschäftigt ist, die aus anderen Kreisen stammen, und wenn diese in ihm fortschwingen, und durch das Neue des Zieles, sei es auch nur eines untergeordneten Specialzieles, sowie durch die Reproduction von Bekanntem, das sich daran anschliesst, muss deshalb immer zuvörderst Beruhigung geschaffen werden. An der Macht des Neuen, das nicht erwartet worden ist, aber auch an dem Bekannten und Erwarteten, das doch immer schon eine gewisse Festigkeit in sich trägt, bricht sich am ersten die Abweichung vom Gleichgewichtszustand der Vorstellungen, die einen hindernden Einfluss auf die

Bearbeitung des Neuen ausüben würde, wenn sie länger fortdauerte, und die Beruhigung muss erreicht sein oder der Geisteszustand muss ihr wenigstens nahe stehen, wenn die Entwickelungen des Unterrichts Boden finden sollen. Der Gleichgewichtszustand der Seele darf aber auch nicht von dem Unterricht selbst durch Erregung von Affecten wieder gestört werden. Gegen Affecte gibt es freilich beim Unterricht so wenig, als sonst im Leben, einen vollkommenen Schutz. Für den Unterricht kann sich jedoch der Lehrer auf eine sehr wirksame Weise dagegen schützen, wenn er sich nach Möglichkeit so sorgfältig vorbereitet, wenn er namentlich den Gang des Unterrichts so ausführlich schriftlich entwirft, wenn er jede seiner Hauptwendungen auch in Bezug auf die dabei möglichen Gedankenbewegungen so genau berechnet und überhaupt alle denkbaren Fälle im Voraus so sorgfältig überlegt, dass ihn bei dem Unterricht nichts überraschen kann; mit Ueberraschung beginnt ja immer der Affect. Da er zugleich vom Organismus abhängig ist, so liegt auch z. B. bei Untersuchungen ein Schutz gegen sein Entstehen oder seine Steigerung im Sitzen von Lehrer und Schüler (Kant). Bei dem Unterricht muss wenigstens immer, sobald eine Störung des Gleichgewichts durch den Unterricht eingetreten ist, auf Beruhigung, auf Beschwichtigung ausdrücklich hingewirkt werden. Es darf also nicht der Unterricht um jeden Preis fortgesetzt werden, während die Aufregung fortdauert. Man muss den Unterricht unterbrechen, wenn ein Schauspiel, das sich von aussen aufdrängt, den Schüler lebhaft beschäftigt, und wenn er sonst in der Betrachtung eines Gegenstandes durch einen Affect gestört wird, muss man ihn im Nothfall lieber später privatim vornehmen. Insbesondere muss bei Anwendung von Zwangsmassregeln der Regierung auf Beruhigung ausdrücklich hingearbeitet werden. Hier belohnt es sich, wenn sie im nächsten Augenblick wie vergessen sind, und der Lehrer wieder sein freundliches, sein das Zutrauen des Schülers gewinnendes, die eigene Theilnahme bethätigendes Wesen zeigt. Es darf also kein fortdauernd gespannter Ton, kein fortgesetztes Zanken beim Unterricht herrschen, ja nicht einmal ein gereizter Ton oder der Schein, als ob man fort und fort zum Tadel Veranlassung habe. Man darf auch solche Disciplinen, bei denen das Gemüth warm werden soll, z. B. den Religionsunterricht, die Profangeschichte, nicht zur Erregung lebhafter Affecte absichtlich benutzen. Es lassen sich freilich tragische Stellen in der Geschichte, wie die Ermordung Cäsars, Jesus vor Gericht, die zur tiefsten Ergriffenheit hinführen, nicht

übergehen. Weichere Naturen werden dabei in jüngeren Jahren leicht trotz aller Vorsicht selbst bis zu Thränen gerührt, sogar noch bei späterer mündlicher Reproduction des Gelesenen. Das darf jedoch nicht begünstigt, auf solche Effecte darf nicht, wie es bei schlechten Rednern geschieht, hingearbeitet werden; denn im Affect leidet die Klarheit der Gedanken, und überdies wird dadurch das Gefühl platt gemacht, d. i. seine Innigkeit vermindert. Wo deshalb dem Schüler die Gefahr droht, durch eine warme Darstellung des Stoffes in Affect versetzt zu werden, da muss man rasch zu begrifflichem Durchdenken des Gegenstandes ablenken. Begriffliches, rationelles Bearbeiten des Stoffes gewähren ja überhaupt Schutz gegen Gemüthsbewegungen, und es muss schon deshalb bei dem Unterricht so sorgfältig gepflegt werden. Nur darf das Begriffliche so wenig, wie anderweitiger Stoff, der zur Auffassung und Bearbeitung dargeboten wird, in zu langen Reihen fortlaufen, es muss für angemessene Halt- und Ruhepuncte gesorgt, es müssen namentlich häufige Zusammenfassungen zum Behufe der Besinnung veranstaltet und dann darf erst die angefangene Reihe weiter fortgesetzt werden. Es darf auch der habituelle Rhythmus der Gedankenbewegung bei dem Schüler durch den Unterricht nicht überschritten werden, indem z. B. die Lebhaftigkeit des Lehrers in Hast, der rasche Fortschritt seines Unterrichts in Eilfertigkeit und Ueberstürzung übergeht, es darf ebenso wenig die Geschwindigkeit des Unterrichts hinter dem Tempo der Gedankenbewegung, das der Schüler gewohnt ist, zurückbleiben. Ausserdem können Affecte nicht ausbleiben, weil bald eine übermässige Ausdehnung und Anfüllung, bald eine übermässige Entleerung des Geistes stattfindet und das die Hauptquellen des Affects sind. Hier leistet wieder die strengste Gebundenheit an den gesetzmässigen Fortschritt der Formalstufen einen wirksamen Schutz, vor allem, wenn man darauf hält, dass das Neue, das ja so leicht zu Affecten disponirt, nicht an falschen Stellen eingemischt, nicht blos flüchtig berührt wird, wenn man nicht verlangt, dass es, wie im Vorbeigehen, angeeignet und sofort auch sicher angewandt werden soll, wenn man sich insbesondere davor hütet, das Neue, dessen Aneignung noch nicht garantirt ist, sogleich in Rückübersetzung, Extemporale und Dictat aufzunehmen und das, wogegen hier verstossen worden ist, doch in die nächsten Uebungen von derselben Art hereinzuziehen, statt es zuvörderst im übrigen Unterricht und im Scriptum noch einmal gründlich zu bearbeiten. Am unverantwortlichsten geräth aber der Schüler in eine unruhige innere Be-

wegung, wenn der Lehrer bei dem Unterricht sich selbst unsicher darüber zeigt, was und wie etwas zu lehren, wie der Ausdruck zu wählen, ob etwas so oder anders zu machen ist. Es stossen dann unvereinbare Gegensätze auf einander und es entstehen ähnliche unangenehme Gefühle, wie in Zweifelslagen, wo entgegengesetzte Gedankenreihen einander verdrängen.

Wir kennen jetzt die vier Hauptursachen der ursprünglichen Aufmerksamkeit, wobei die gegenwärtige Lage des Geistes der Jugend durch neue Vorstellungen so bestimmt wird, wie es für die Klarheit des Vorstellens günstig ist, und der Lehrer muss in der Kunst geübt sein, eine solche Klarheit durch seine zweckmässige Determination herzustellen, er muss es verstehen, die Fortdauer des Klarheitszustandes zu sichern. Herbart empfiehlt deshalb das Studium classischer und besonders volksthümlicher Schriftsteller, wie Hebels, und das Studium classischer, besonders volksthümlicher Stoffe, wie der Märchen, der Sagen, des Epos, und mit Recht; denn, wenn man sich hier darüber Rechenschaft gibt, was nicht der Stoff selbst, sondern seine Behandlung dazu beiträgt, dass die Aufmerksamkeit gefesselt und auf die höchsten Grade der Stärke angespannt werde, wenn man namentlich auch mit Rücksicht darauf verschiedene Behandlungen desselben Stoffes erwägt, so prädisponirt man seinen Tact im Erwecken und Pflegen der Aufmerksamkeit, wie es auch sonst durch psychologische Specialarbeiten für methodische Zwecke geschieht. Der Wink scheint freilich noch wenig benutzt worden zu sein, in der Literatur ist wenigstens noch kein Anfang zur Bearbeitung classischer Stoffe nach dieser Seite hin gemacht worden.

Es gibt aber noch eine zweite Art der Aufmerksamkeit ausser der ursprünglichen. Es ist diejenige, mit der die Entwickelungsgeschichte des kindlichen Geistes von der Geburt an aufs engste zusammenhängt, und dafür hat Sigismund in „Kind und Welt" und im Anschluss daran, sowie mit Bezug auf Fröbel hat Bartholomäi im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik treffliche Vorarbeiten geliefert. Von der gegenwärtigen Darstellung soll jedoch die Entwickelungsgeschichte des kindlichen Geistes ausgeschlossen sein, obwohl sie nicht blos für die Kindergartenzeit, sondern auch für die specielle Methodik der Unterrichtsfächer einen grossen Werth hat. Dagegen müssen wir auf die zweite Art der Aufmerksamkeit selbst näher eingehen, um die unmittelbare Quelle des Interesse nachweisen zu können.

§ 26.

Die aneignende Aufmerksamkeit und das Interesse.

Während die ursprüngliche Aufmerksamkeit bei neuen Vorstellungen thätig wird, setzt die aneignende schon einen Vorrath von älteren Vorstellungen voraus, der nicht blos, wie bei der Frische der Empfänglichkeit, für die Bearbeitung des Neuen benutzt wird, sondern zu selbständigen neuen Entwickelungen aus dem Inneren des Zöglings heraus hinführt. Die älteren Vorstellungen sind in der bis dahin abgelaufenen geistigen Entwickelung erworben worden, und sie machen das Mass von Intelligenz aus, das der Auffassende beim Eintritt des Neuen bereits besitzt. Das Neue wird nun mit Hilfe der ursprünglichen Aufmerksamkeit percipirt und zu einem gewissen Klarheitsgrade gebracht. Dann reproduciren sich die älteren Vorstellungen in einem gewissen Umfang in solcher Weise, dass schon in den ersten Kinderjahren, wie die Entwickelungsgeschichte des kindlichen Geistes zeigt, das Kind nicht blos passiv erscheint, sondern eine wirkliche Activität an den Tag legt. So geschieht es auch späterhin, und durch das so Reproducirte fällt ein neues Licht auf das, was bereits percipirt worden ist, dieses tritt in eine eigenthümliche, von den älteren Vorstellungen herrührende Beleuchtung und erlangt dadurch einen höheren Grad von Klarheit, als ihm die blosse Perception selbst mit Hilfe von Reproductionen, die benutzt werden, verschaffen kann. Eben deshalb ruht aber auch nunmehr auf ihm eine andere Art von Aufmerksamkeit, als vorher, und sie heisst die aneignende oder appercipirende, insofern die älteren reproducirten Vorstellungen zu dem Neuen hinzutreten und es sich so anzueignen suchen, dass sich neue Entwickelungen von innen heraus ergeben, oder auch die intelligibele, die intellectuelle, insofern in den älteren Vorstellungen die bereits erworbene Intelligenz besteht und mit deren Hilfe das schon percipirte Neue jetzt zu dem angegebenen Zwecke appercipirt, d. i. angeeignet werden soll.

Wenn die älteren Vorstellungen zur Aneignung des Neuen geschickt sind, so enthalten sie das ihm Verwandte und bieten ihm darin Anknüpfungspuncte dar. Nachdem sie daher reproducirt worden sind, setzen sie sich zu dem Neuen in Beziehung und treten mit ihm in Wechselwirkung. Dadurch erhält das Neue seinen rechten Sinn, seine rechte Auslegung, sein volles Verständniss,

dadurch wird es möglich, dass das Neue einen tiefen Eindruck macht, ein lebendiges Gefühl erweckt. Denn alles das ist nicht in dem Inhalt des Neuen selbst enthalten, und es kann zwar durch die Art der Darbietung veranlasst und determinirt, gefördert und gestört, es kann aber nicht selbst von aussen dargeboten werden. Das alles muss vielmehr dem Neuen von innen her entgegenkommen, das muss der Zögling aus dem Vorrath seiner bereits angesammelten Gedanken schöpfen. Daran kann es freilich auch fehlen, und bei den ältesten Vorstellungen, die im Kinde entstehen, fehlt es daran zuverlässig, weil ihm ein Vorrath von älteren verwandten Vorstellungen nicht zu Grunde liegt und sie folglich noch keinen Hintergrund haben, woraus Verständniss, Gefühl für das Neue hervortreten könnte. Daran kann es aber auch späterhin fehlen, und der Zögling zeigt sich dann bei der Darbietung und Bearbeitung des Neuen stumpf und gleichgiltig, ohne wahres Verständniss, ohne rechtes Gefühl dafür, weil er noch nicht die Vorkenntnisse, noch nicht die rechten Massstäbe dafür besitzt, geschweige dass er schon Reflexionen darüber anstellte oder Fragen darüber auf dem Herzen hätte. Das Dargebotene ist vielleicht für ihn ein absolut Neues, das eben deshalb als ein gänzlich Unverstandenes und Gleichgiltiges zu Boden sinkt; dem Unterricht ist nur relativ Neues günstig. Bei absolut Neuem hört und sieht der Auffassende, die Sensationen dringen von aussen in ihn ein, er percipirt, aber er versteht und fühlt nichts von dem, was ihn afficirt (bekanntlich schon nach biblischer Psychologie). Hier kommt überall dem Neuen zu wenig oder nichts von innen her entgegen. Zum mindesten kann dann kein ausgedehnter Gebrauch von dem Neuen gemacht werden.

Es kann dem Neuen aber auch zu viel Verwandtes entgegenkommen, und das ist für die Aufmerksamkeit gleichfalls ungünstig, zumal wenn es ungeordnet ist. Man eignet sich dann wohl das Neue an, aber nicht in seiner scharfen Bestimmtheit. Dasselbe erscheint vielmehr als ein Altes und Bekanntes, und es ist dann nur noch ein Schritt zu der gewohnheitsmässigen Annahme, es gebe überhaupt nichts Neues unter der Sonne, alles sei schon einmal da gewesen, während doch die Wahrheit ist, dass überhaupt nichts sich in gleicher Weise wiederholt. Sollte es aber auch zu diesem Extrem bei unserem Zögling nicht kommen, dahin kommt es ganz gewiss, wenn ihm das Neue immer als ein Altes erscheint: es wird ihm ein Triviales, er übersieht und verkennt das Bedeutsame und Werthvolle, das darin enthalten ist, und es lässt ihn deshalb gleich-

falls kalt und gleichgiltig, obwohl er es im Gegensatz zu dem, der für das Neue wenig oder nichts Verwandtes in sich trägt, recht wohl kennt. Dahin kommt es aber bei ihm, weil sich das Alte massenhaft und noch dazu vielleicht ungeordnet auf das Neue stürzt und es unter seiner Last begräbt. Das wird gar sehr begünstigt, wenn schon durchgearbeitete Gebiete wegen Mangels an einem stetigen Fortschritte, den die Concentrationsreihe fordert, noch einmal durchgearbeitet, wenn sie nach Ton und Haltung in der Weise früherer Unterrichtsstufen neu bearbeitet werden, wenn Stoffe, an die in einem anderen Unterrichtsfach oder bei demselben Unterrichtsfach auf den der Synthese nachfolgenden Stufen derselben Einheit oder in späteren Einheiten nur erinnert werden soll und die nur bei einem hervortretenden Mangel ausführlich behandelt werden dürfen, ohne alle Noth noch einmal in ihrer ganzen Breite auftreten, ferner wenn statt vorzugsweise immanent immer nur willkürlich wiederholt wird und ohne einen Wechsel in der Form, und besonders wenn ein schon wiederholtes Gebiet noch einmal und vielleicht wiederholt im Ganzen zur Repetition aufgegeben wird, statt dass daraus bestimmte Puncte zu nochmaliger Wiederholung hervorgehoben werden. Kein Wunder, wenn dann gleich ganze Massen auf jedes Neue, das in ihren Umkreis gehört, sich stürzen und ihm das scharfe Gepräge rauben, statt dass es immer nach ganz bestimmten Gesichtspuncten beleuchtet und durchdacht werden sollte, und am schlimmsten ist es, wenn sich darin die Ordnungen und Gliederungen gar nicht ausgebildet haben, die durch einen regelrechten Fortschritt nach Einheiten und durch den wohlgeordneten Aufbau des Begrifflichen in jeder Einheit erreicht werden soll. Es wird dann über alles immer im Grossen und Ganzen geurtheilt und entschieden, zwischen dem Wichtigeren und dem Unwichtigeren unterscheidet man nicht, in das Einzelne geht man nicht ein, es setzen sich Phrasen fest, und die Anwendung des Neuen geschieht in der äusserlichsten, oberflächlichsten Weise. Es führt schon jede Art von Encyklopädismus dahin, dass das Spätere unter überfluthenden Reproductionen leidet.

Man könnte nun wohl denken, die rechte Construction des Inneren vorausgesetzt, brauche dem Neuen blos das völlig Gleiche und Identische von innen her entgegen zu kommen; denn darin liegt wirklich der Sinn und die Auslegung für das Neue. So geschieht es auch in der That bei mechanischen Köpfen, bei den sog. klanglosen Naturen, die das Neue blos verstehen und sich

aneignen, ohne dass sie davon ein lebhafteres Gefühl und eine ihr ganzes Innere durchdringende Anregung empfangen. Sie nehmen es blos hin, ohne tiefer einzudringen. Sie bleiben an der Oberfläche haften, und damit kommen sie rasch zu Ende. Weiter kümmern sie sich um den Gegenstand nicht, geschweige dass sie Folgerungen daraus zögen. Das Neue selbst steigt bei ihnen nicht hoch genug empor, es erhebt sich bei ihnen nicht zu solcher Klarheit, es tritt zu dem Verwandten und Aehnlichen nicht in so umfassende Beziehungen, wie es sein sollte, und es kann dann freilich auch nach dem Früheren nur in beschränkten Kreisen zur Anwendung kommen. Soll es anders sein, so muss nicht blos das völlig Gleiche reproductionsweise aufsteigen, wenn das Neue in die Seele eintritt, sondern auch das mehr oder weniger blos Aehnliche, ja das sehr entfernt Aehnliche, das Aehnliche muss in allen möglichen Graden und Abstufungen hervortreten, allerdings zugleich geordnet und gegliedert. Daher lassen wir alles bei dem Unterricht, wo es sich nicht gerade um Mischung der Gedanken handelt, wie bei den Phantasievariationen der Association, in wohlgeordneten Reihen auftreten, wenn sie schon erworben sind. Wir begünstigen überhaupt die Reihenbildung, wir halten auf das Zusammenfassen, Erzählen, Beschreiben, Erklären im Zusammenhang (es darf nicht gestört oder unterbrochen werden), wir halten auf das gewohnheitsmässige Einschalten und Verweben der Determinationen und Nebenreihen in die Hauptreihen, für deren einzelne Glieder z. B. durch Geographisches, Chronologisches, durch Vergleichungen ein Hintergrund zu gewinnen ist, wir halten auf ausführliche analytische Betrachtungsweise, auf das Sprechen in Sätzen, die allerdings zugleich die gelingende Apperception bestätigen, wir halten darauf, dass mit dem Worte sich immer zugleich die Sachvorstellungen und die Gefühle, die es tragen sollen, reproduciren, und wir erblicken darin die Grundbedingungen zu einem zusammenhängenden Denken, wie zu einem wohlgeordneten Gemüthsleben. Dem Schüler wird auch überall die ausmalende und ausschmückende Beifügung von gar manchem gestattet, was nicht in unmittelbarer und wesentlicher Beziehung zum Stoffe steht, woran man aber doch denken kann. Hingegen ist ausdrücklich verboten, dass eine zusammenhängende Erklärung und Darstellung durch Einprägen der einzelnen Stücke statt durch freie, wenn auch wiederholte Bearbeitung des nach Theilungsgründen, Kategorieen, Concentrationsfragen gegliederten Stoffes erreicht werde, und hierbei ist wiederum ausdrücklich verboten, das Ganze blos abzufragen und

stückweise aus den Antworten entstehen zu lassen, statt es durch Verschmelzung der einzelnen Abtheilungen zu einer zusammenhängenden, nicht durch Einhelfen und Einhelfenlassen, nicht durch selbständige Zwischenfragen unterbrochene, sondern continuirlich fortschreitenden Darstellung von Seiten des Schülers zu bringen. Ebenso muss die Rechenaufgabe blos hingestellt werden und daran ein ganz selbständiges Ausrechnen des Schülers sich anschliessen ohne alles solches Fragen, wie: was ist hier zu thun? was ist zuerst zu thun? u. s. w., ohne alles Eingreifen in die Rechnung ausser zur Correctur, worauf dann der Schüler bei einer früheren Stelle noch einmal anzufangen hat; weiss er aber überhaupt nicht, wie zu rechnen ist, so ist auf das Musterbeispiel, an dem es gelernt worden ist, zurück zu gehen, es sind vielleicht auch überleitende Beispiele zu wiederholen und dann muss die selbständige Arbeit des Schülers beginnen. Auch die zu einer Uebersetzung, zur Auslegung einer Stelle gehörenden Erklärungen dürfen nicht an die einzelnen Worte geknüpft, sie müssen in die Totalauffassung des sachlich abgegrenzten Abschnittes aufgenommen werden, und die Erklärungen und Correcturen einer Nominal- oder Verbalform müssen durchaus auf die allgemeine Frage: was ist das? erfolgen ohne ein Fragen nach den einzelnen Stücken; dieses darf höchstens zur Ergänzung hinzu kommen, wenn es zuletzt mit einer wiederholenden, zusammenhängenden Angabe abschliesst. Dem Zeigen an der Wandkarte aber muss immer wenigstens ein ungefähres Beschreiben vorausgehen. Wir fordern ferner ein stetiges Fortschreiten vom Ziel zur Analyse, diese soll immer von einem Begriffe im Inhalte des ersteren ausgehen, und überall wird der Zögling unmerklich von einem Puncte zum anderen übergeleitet, ja in sanften Uebergängen auch auf die Höhepuncte geführt. Nirgends darf ein Sprung in den von einem neuen Ziele ausgehenden Betrachtungen stattfinden, geschweige dass ein ganz neuer Anfangspunct in einer Lehrstunde vorkommen darf, z. B. in der schon gerügten Weise: jetzt kommen wir zu etwas ganz anderem, jetzt fangen wir etwas ganz Neues an. Wenn in einer Lehrstunde Theile aus verschiedenen Einheiten verknüpft werden sollen, so muss das wenigstens schon vorher im Ziele angedeutet sein, damit nicht zu starke Gegensätze auf einander stossen und der leichte Fluss der Vorstellungen nicht gehindert wird. Wir gestatten auch keine Examinationsfragen, wobei aus jedem Gebiete ein Einzelnes herausgehoben und selbst das am nächsten Angrenzende bei Seite gelassen wird. Begriffliches darf nicht gelehrt werden, wenn

nicht zuvor das ihm zu Grunde Liegende ausführlich und weitläufig durchgenommen worden ist, jede Skizze, wie sie in einem Lehrbuch, in einer Tabelle steht, muss auf der breiten Basis von Einzelbetrachtungen ruhen und aus einem reichen, zum Theil zufälligen und unwesentlichen Material heraus gearbeitet werden. Aufgaben, deren Lösung nicht sogleich gelingt, müssen vor allem weiteren Versuchen ihrem Inhalte nach ausführlich wiederholt, verwirrte Beschreibungen, Erzählungen, Erklärungen, Regelangaben müssen von vorne angefangen, Stockende müssen zu besserer Verschmelzung gebracht, mit einer Totalauffassung muss eine jede Entwickelung eines abgeschlossenen Ganzen begonnen und beendet werden. Bei allen Erzählungen und Beschreibungen des darstellenden Unterrichts, in die das einschlagende Wissen des Schülers, wie das vom Lehrer zu gebende Erläuterungsmaterial verwebt werden muss, darf der Faden nicht verloren gehen oder abreissen. Die Erörterungen dürfen daher nie selbständig auftreten, sie müssen immer, auch wo sie durch Fragen veranlasst werden, in den stetigen Gedankenfortschritt sich einreihen, und wenn er ja einmal durch ein Versehen unterbrochen worden ist, so muss er an einer früheren Stelle wieder aufgenommen und unter Einschaltung des vorher selbständig Aufgetretenen und nunmehr Unterzuordnenden fortgeführt werden. Bei Totalauffassungen, die der Ergänzung und Berichtigung bedürfen, werden die dahin gehörigen Vorstellungen wohl zunächst für sich allein hingestellt; aber sie müssen dann immer in die Darstellung so aufgenommen werden, dass ein stetig fortschreitender Gedankengang, eine Hauptreihe mit den zugehörigen Nebenreihen, die an das rechte Glied der Hauptreihe angeknüpft sind und immer in diese zurückführen, entsteht. Durch alles das fördern und begünstigen wir das Aufsteigen von zusammengehörigen, mehr oder weniger verwandten Gedanken, womit die zur Apperception nothwendige Gedankenentwickelung beginnen muss, und wir freuen uns ganz besonders, wenn sie schon so weit gediehen ist, dass der Schüler selbst die einzelnen Schritte, die der Unterricht zu machen hat, an die Hand gibt, was selbst bei dem ersten Schreiblesen, Rechnen, Zeichnen frühzeitig möglich ist. In einer Classe muss aber der Geistesprocess, dass das zusammengehörige Aehnliche in der Seele aufsteigt, bei einem jeden Schüler zu Stande kommen. Das ist nicht der Fall, wenn dem Schüler z. B. die ihm vorgelegte Frage noch nicht klar ist, wenn er bei einer Ausrechnung stecken bleibt, wenn er das, was nach einer schon entwickelten Regel zu thun ist, doch nicht zu

leisten, wenn er eine schon regelrecht gewonnene Definition doch nicht wiederzugeben vermag. Die Frage darf dann nicht einem anderen vorgelegt und von ihm beantwortet werden. Sie ist dem, der zuerst gefragt worden war, zuvörderst klar zu machen. Auch in die von einem Schüler begonnene Ausrechnung darf nicht ein anderer Schüler so eingreifen, dass zuerst dieser einen Theil der Ausrechnung übernimmt und dann jener weiter zu rechnen hat. Der letztere darf höchstens an die Regel, an das significante Musterbeispiel erinnert werden, und dann hat er die Ausrechnung von vorne zu beginnen. Auch sonst darf an die Stelle des andeutenden Hinweisens auf die Regel, das den Gedankenprocess begünstigen soll, nicht Vorsagen treten. Genügt die Andeutung nicht, so muss das Material von Gedanken und Worten vorgelegt werden, woraus die Regel abzuleiten ist, und auch da, wo die schon aufgestellte Definition sich nicht reproduciren lässt, muss man zu nochmaliger Erörterung dessen, was ihr zu Grunde liegt, zurückkehren. Nicht anders ist da zu verfahren, wo der Schüler eine zusammenhängende Erzählung oder Beschreibung, die von ihm verlangt wird, sich nicht zutraut. Sie ist nicht durch mechanisches Einprägen der einzelnen Stücke zu erzwingen, die dann blos als Worte ohne einen entsprechenden Hintergrund zusammengefügt werden. Der Unterricht muss vielmehr zurückkehren zu nochmaliger Bearbeitung des Darzustellenden, er muss für bessere Verschmelzungen der Totalauffassungen, der partiellen Inhaltsangaben, der Antworten auf die Concentrationsfragen, des durch den sog. darstellenden Unterricht zusammen gekommenen Gedankenstoffes sorgen; dann hebt sich auch das Selbstvertrauen und der Muth. Nur ganz Einzelnes, das aufgefasst werden soll und doch für sich schwer haftet, wie ein Ziel, ein richtig zu sprechendes Wort, ein besser zu stilisirender Gedanke, darf zum Nachsagen vorgesagt werden, und selbst hier darf nicht wiederholtes Vorsagen stattfinden, sondern an dessen Stelle muss zuvörderst eine Erörterung treten, welche den Fluss der aufsteigenden Gedankenreihen befördert und damit die Hindernisse für gelingendes Nachsagen beseitigt. Selbst bei falsch Gelesenem muss das Richtige nöthigen Falls aus dem eigenen Sillabiren und Lautiren dessen, der falsch gelesen hat, aufsteigen, und auch bei dem, was im Widerspruch mit dem Gedankenzusammenhang falsch gesprochen worden ist, muss zuvörderst dieser wiederholt werden. Schon bei einem Stocken in dem Fall, wo das von einem Anderen Angefangene fortgesetzt werden soll, muss dieses vorerst wiederholt werden, und wer eine Gedankenreihe bis zu einem

bestimmten Gliede richtig entwickelt, aber bei diesem sich verwirrt hat, muss die Gedankenfolge bis dahin zuvörderst noch einmal darstellen, ehe ihm anderweitige Hilfe gebracht werden darf; die noch einmal gesammelten, zu grösserer innerer Festigkeit gebrachten und in raschere Bewegung gesetzten Vorstellungen überwinden vielleicht ganz von selbst den Anstoss, und wenn das nicht geschieht, so ist der Anstoss für sich zu erörtern, und die frühere richtige Gedankenentwickelung nochmals zu wiederholen, bis sie über den Anstoss hinweghilft. Das blosse Vorsagen ist so wenig werth, wie bei Aufsätzen das Zusammensuchen und schriftliche Reproduciren fremder Gedanken, die keine Wurzeln in dem eigenen Gedankenkreise des Schülers haben und deren Voraussetzungen ihm fehlen. Wenn nicht auf die angegebene Weise die eigene Gedankenentwickelung eines jeden Schülers unterstützt wird, geräth der Unterricht sehr bald in einen langsamen, schleppenden, schwerfälligen Gang, es stellt sich leises Sprechen der Schüler ein, es wird bei ihnen das frische geistige Leben und die freudige Betheiligung am Unterricht vermisst, und das Leichteste traut sich der Einzelne nicht mehr zu, so lange er nicht durch Recapitulation des schon Durchgearbeiteten Kraft und Sicherheit in dem betreffenden Gedankenkreise erworben hat, ja zuletzt kann ein so vollständiger Stillstand, eine so vollständige Verwirrung des Unterrichts eintreten, dass die Schüler gänzlich verstummen und kein Wort mehr vorzubringen wissen. Verwunderung und Klagen über einen solchen Zustand können hieran nichts ändern. Im Inneren der Schüler ist der Aufbau, der begonnen war, zusammengebrochen und es hilft nichts, er muss vom Neuen aufgeführt werden.

Freilich vermag nicht alles gleich hoch empor zu steigen, dazu erhält nicht ein jedes in gleicher Weise die Freiheit. Ein jedes steigt vielmehr nur in dem Masse höher, als es dem Neuen qualitativ ähnlicher, und umgekehrt nicht so hoch, wenn es ihm unähnlicher ist. Die Masse der reproducirten Gedanken nimmt folglich gleichsam die Form eines Gewölbes an, das sich nach oben zuspitzt. Denn an die oberste Spitze des Gewölbes tritt das wirklich oder nahe Gleiche, dem die meiste Freiheit des Emporsteigens eingeräumt ist, während das weniger und weniger Aehnliche tiefer und tiefer im Gewölbe liegt. Durch vollständige Ausbildung des Gewölbes wird gerade das an der Spitze Stehende mehr emporgehoben. Die Spitze tritt auch immer schärfer hervor, je mehr es sich im Verlaufe der Apperception herausstellt, dass gerade an dieser Spitze das

steht, was den wirklichen Sinn, die wirkliche Bedeutung des Neuen ausdrückt und seine wahre Auslegung enthält. Sobald sich aber diese Einsicht ausbildet, sinkt auch das weniger und entfernt Aehnliche wieder im Bewusstsein, das sich an jenes angeschlossen hat. Es wird zu Boden gedrückt oder, um im Bilde zu bleiben, das Gewölbe, das sich aufgebaut hat, wird wieder abgebrochen, und wenn das vollständig gelingt, so bleibt nur das an der Spitze des ursprünglichen Gewölbes Befindliche allein zurück. Es verschmilzt dann mit dem Neuen, indem sich das vorher so sehr erweiterte Bewusstsein wieder zusammenzieht und sein Licht sich ganz und gar auf das Neue concentrirt, und auf diese Weise wird diesem seine Auslegung, sein Verständniss verschafft, während das rechte Gefühl dafür aus dem zuvor auferbauten Gewölbe in der Erinnerung zurückbleibt und durch den bei der Wölbung zu Stande gekommenen Zusammenhang der Gedanken auch die Möglichkeit eines mannigfachen Gebrauches des Neuen sehr vorbereitet wird. Nur muss die Zuspitzung vollständig gelingen, und dazu gehört, alles Fremdartige, das anfangs in das Gewölbe aufgenommen worden ist, muss wieder abgestossen, aus dem Bewusstsein ausgeschlossen und ferne gehalten, alle Fehler, die bei der Bearbeitung des Neuen sich eingemischt haben, müssen ausgestossen und unterdrückt gehalten werden, es muss dahin kommen, dass das Neue, nicht durch falsche Züge entstellt und verunreinigt, ganz rein da steht im Bewusstsein. Unkritischen Köpfen und solchen Schülern, in deren Unterricht es an der Energie des Abstossens und Ausstossens von Fernliegendem und an dem Nachdruck bei seiner Niederhaltung gemangelt hat, gelingt das nicht. Sie vermögen nichts rein darzustellen, bestimmt zu formuliren, sie vermögen scharfe und präcise Begriffe nicht auszubilden, und selbst wenn sie ausgebildet sind, nicht festzuhalten. An dem Wahren bleibt immer noch ein Stück von dem Falschen hängen, jeden Fortschritt machen sie nur halb, sie können von Bedenken und Zweifeln nicht loskommen und bleiben deshalb immer in einem Hin- und Herschwanken zwischen Entgegengesetztem begriffen, sie lenken auch immer in dieselben Bahnen der Erwägung jener Zweifel und Bedenken zurück, statt diese innerhalb eines gegebenen Gebietes von Voraussetzungen zu einem bestimmten, definitiven Abschluss zu bringen. Was sie richtig wissen und sagen, müssen sie immer zuvor erst einmal falsch gedacht und gesagt haben. Verwandte, ja sehr entfernt ähnliche Gedanken, die von der Wölbung herrühren, stören sie immer und immer wieder, und es

mischen sich von da aus Fehler in den Gedankengang, wie in das Handeln ein. Namentlich wird ein Begriff mit dem anderen, eine Regel mit der anderen verwechselt, und zwar geschieht es deshalb: wo es sich um einen bestimmten Begriff, um eine bestimmte Regel handelt, müssen freilich auch die mehr oder weniger ungleichen, zu denen sie in Beziehung stehen, im Bewusstsein mit aufsteigen, aber zuletzt weichen diese nicht vollständig wieder zurück, wie sie sollten, es bleiben der Begriff, die Regel, die allein die Norm für die Gedankenentwickelung und das Handeln sein sollten, nicht rein zurück. Es hat sich also die Zuspitzung nach der Wölbung nicht rein ausgebildet.

Die beiden Constructionen der Wölbung und Zuspitzung müssen sich aber bei aller Neubildung von Gedanken rein darstellen, und es muss immer die eine auf die andere folgen, man muss sich also immer zuvörderst in alle Verzweigungen und Verknüpfungen des Neuen vertiefen, dann aber auch in der Besinnung zurückkehren zur Hervorhebung des Wesentlichen, Nothwendigen und Wahren, das genau fest zu halten ist. Zu beidem muss dem Zögling Zeit für eine verweilende Geistesthätigkeit gelassen werden, gerade hier ist eine zu rasche Bewegung des Unterrichts, die das habituelle Tempo seines Vorstellens überschreitet, sehr schädlich, gerade hier schadet ein springender, vielleicht als geistreich geltender Unterricht, es wird dadurch bald die Wölbung, bald die Zuspitzung gehindert, sich rein auszubilden. Mit Rücksicht auf die Nothwendigkeit der Wölbung darf z. B. das selbständige Fortschreiten des Schülers nicht durch voreilige Fragen von Seiten des Lehrers, durch rasches Ueberspringen von einem Schüler zum andern abgeschnitten werden. Der zuerst Gefragte muss wenigstens immer zum Nachdenken, zum Sichbesinnen aufgefordert werden, wenn ihm auch dazu in einer Classe nicht mehr Zeit zu gewähren ist, als man für das Ueberschauen der Classe zum Behufe einer eventuellen Substitution für den Gefragten nöthig hat; denn der Schüler besitzt noch nicht so tief liegende Gedanken, um nicht mit solcher Raschheit antworten zu können, dass Pausen vermieden werden.

Die Gefahr, sei es die Wölbung, sei es die Zuspitzung zu übereilen, liegt um so näher, weil nicht etwa in jeder Lehrstunde eine Wölbung der Gedanken sich bildet und eine Zuspitzung sich daran anschliesst, und sich das auch nicht blos einige Male wiederholt, sondern jeder neue Gedanke und jedes Wort, das ausgesprochen wird, ja jeder Laut eines solchen Wortes und jede bestimmte Bedeutung, die es

in der Satzverbindung fordert, aus auferbauten und dann wieder abgebrochenen Gewölben von ähnlichen Sach- und Lautvorstellungen hervortreten muss. In zusammenhängenden Gedankenreihen, in zusammenhängender Rede folgt also Abbruch und Aufbau continuirlich auf einander, ja während der Abbruch eines Gewölbes erfolgt, muss der Aufbau eines anderen schon in Angriff genommen werden; es findet also ein fortwährendes Neben- und Nacheinander der beiden Constructionen statt. Dadurch wird der Process der Gedanken- und Sprachbildung sehr verwickelt, um so leichter kann eine Störung darin eintreten, und der Schüler findet wenigstens gar leicht nicht den rechten Ausdruck, auch wenn er die Gedankenbildung schon ganz richtig vollzogen hat. Das Gelingen des Gedankenprocesses gibt sich bei einer Frage, die an den Zögling gerichtet worden ist, dadurch kund, dass seine Antwort der Frage genau entspricht. Die Betonung des Hauptpunctes sichert allerdings dabei nicht blos die Klarheit des Vorstellens. In der Antwort kommt noch ein ästhetisches Moment hinzu, wie es auch im Parallelismus liegt. Bei Begrifflichem gibt sich das Gelingen des Gedankenprocesses dadurch kund, dass jenes recht scharf hervortritt bei dem Zögling und er es in logisch abgemessenen Urtheilen und Schlüssen zu verknüpfen weiss. Umgekehrt wird das z. B. nicht erreicht, und der Schüler faselt leicht, wo er Begriffliches darzustellen hat, wenn der Lehrer gewohnt ist, die Gedankenentwickelungen von jenem ausserhalb der Ruhepuncte durch sachliche Fragen zu unterbrechen. Der Gedankenprocess gelingt aber Kindern anfangs z. B. dann sehr schwer, wenn beim Sprechen zugleich mehrere neue sachliche Gedankenreihen zusammen in der Seele aufsteigen sollen, wie bei nicht nur — sondern auch, wenn mehrere solche Reihen zusammengefasst und dann geradeaus fortgesetzt werden sollen, wie bei also, folglich, oder bei einem zusammengezogenen Satze, und in ähnlicher Weise bei einem zusammengesetzten Satze, ferner wenn ein kundgegebener Gedanke durch eine Gegenfrage zurückgedrängt werden soll, die sich folglich nicht blos zu entwickeln, sondern zugleich in einer jenem Gedanken entgegengesetzten Richtung zu bewegen hat. Worte, wie also, sind deshalb namentlich vom Schreiben des ersten Schuljahres fern zu halten, und auch weiterhin müssen solchen Gedankenverbindungen Zerlegungen vorangehen. Jeder Gedanke muss also zunächst für sich ausgebildet werden, und dann muss erst die Beziehung auf den anderen hinzutreten und die daraus resultirende Bewegung sich anschliessen. Ist aber das Sprechenkönnen ein so schwieriger

Process, so ist es für Jeden wichtig, dass er von früh an daran gewöhnt wird, über sein Wissen, über die Resultate seines Denkens im Zusammenhang sich aussprechen zu lernen. Es muss den Schreibübungen immer vorangestellt werden, zumal es sich sehr schwer nachlernen lässt, und es empfiehlt sich selbst die Uebung, den Inhalt von Aufsätzen zuvörderst im Zusammenhang mündlich vortragen zu lassen.

Die schwierigen und verwickelten Processe, die wir hier nachgewiesen haben, gehen nun immer in dem Gedankenkreise vor sich, der dem einzelnen Fache gerade entspricht. Der Gedankenkreis ist das tiefer Liegende, das Innere, Subjective, relativ Ruhende im Verhältniss zu dem objectiven Neuen, das von aussen her an ihn herantritt, und das jetzt gelernt, angeeignet werden soll, das also in der Bildung und folglich in Bewegung begriffen ist. Der Gedankenkreis zeichnet sich auch durch seinen festeren Zusammenhang und seine grössere Stärke, durch seine bessere Durchbildung und Abgeschlossenheit vor dem Neuen aus. Aber trotz allem dem kann er durch das Neue eine grosse Störung und Verwirrung erleiden, wenn nicht die Vorsichtsmassregeln, die wir schon früher in Bezug auf die Darbietung des Neuen empfohlen haben, durchgeführt werden. Ja selbst bei der Bearbeitung des Neuen kann eine neue Beobachtung und die Erfahrung, die dabei gemacht wird, kann ein neues Beispiel, eine Bemerkung, ein auftauchender Zweifel, ein Bedenken, ein Einfall, zumal ihnen gar leicht mancherlei Hilfsvorstellungen zufliessen, auch den schon sehr befestigten Gedankenkreis erschüttern und alteriren. Der Schüler gibt dann ganz falsche, ganz verkehrte Antworten, er verknüpft Begriffe und Regeln in ganz unrichtiger Weise, er wendet sie ganz ungeschickt und im Widerspruch mit ihrem Inhalt an, er vermischt ganz heterogene Gedankenkreise und zeigt sich völlig verwirrt, und alles das, während man vielleicht überzeugt ist, er weiss und kann eigentlich, was er sagen und thun soll. Hier verfährt nun ein schlechter Unterricht sehr gewöhnlich ganz unpädagogisch. Man lässt das, was der Schüler sagen und thun soll, ihm vorsagen, vorthun, vorzeigen, damit er es nachthue. Es wird ihm die Bedingung wiederholt, damit er das dadurch Bedingte hinzufüge. Es werden ihm die Begriffe, die er festzuhalten und zu bearbeiten hat, hingestellt, es wird ihm z. B. die Rechenaufgabe zum Ausrechnen wiederholt. Es wird mit ihm eine ganze Reihe katechetischer Betrachtungen durchgenommen, in die er vielleicht blos durch einzelne Worte einzugreifen braucht. Hiervon ist

das Katechisiren und das ihm gleichstehende Abtrennen der Bedingung vom Bedingten überhaupt nicht gestattet, und das Uebrige hebt wohl über eine einzelne Schwierigkeit hinweg. Aber alles der Art ist nicht geeignet, der eingetretenen Verwirrung zu steuern, sondern vermehrt sie nur noch. Hier handelt es sich wieder nur darum, die zerstreuten, niedergedrückten, in ihrem Zusammenhang, wie in ihrer Wirkungsweise gestörten älteren Vorstellungen zu sammeln, damit sie die Arbeit der Reaction gegen das Neue und der Wechselwirkung mit ihm wieder aufnehmen, der unterbrochene Apperceptionsprocess muss wieder angeknüpft und richtig fortgesetzt werden. Das Erste ist hier, so weit der frühere Aufbau gelungen war, muss er noch einmal ausgeführt werden, das Hauptgewölbe muss also so weit als möglich noch einmal aufgerichtet und nunmehr zu Ende geführt werden, damit es alsdann wieder abgebrochen werde und die zugleich durch seine Kraft an die Spitze erhobenen entscheidenden Vorstellungen in voller Regsamkeit und Wirksamkeit zurückbleiben. Es ist also vor allem die Entwickelung so weit, als sie fehlerlos war, von demselben, der sie gegeben hat, noch einmal zu wiederholen. Weiterhin müssen die falschen Gedanken durch Gründe, durch deductio ad absurdum mit allem Nachdruck zurückgedrängt und niedergehalten werden, damit für eine reine, giltige Gedankenentwickelung mehr Freiheit gewonnen werde. Am wenigsten darf das Fehlerhafte zu verweilender Betrachtung ausdrücklich hingestellt werden, was nur zur Einprägung dienen würde, und es ist schon vor dem Zurückstossen durch die Beweisführung gar nicht anders, als mit dem Ausdruck des Verwerfens darauf hinzuweisen. Aber auch nachdem das Fehlerhafte ausgestossen ist, darf derjenige, bei dem die Confusion sich gezeigt hat, nicht sofort die Entwickelung bis zur Zuspitzung fortführen, sondern damit diese recht vollständig gelinge, muss zuvörderst die zur Reinheit und Giltigkeit gebrachte Entwickelung ohne die frühere Erörterung des Fehlerhaften und ohne alle Erinnerung daran für sich dargestellt werden, und erst nachdem das geschehen ist, darf die Gedankenentwickelung so weit fortgeführt werden, dass das Neue in ein richtiges Verhältniss zu dem älteren Gedankenkreis tritt, sei es, dass es nach demselben bestimmt und ihm eingeordnet oder angeschlossen und umgekehrt der ältere Gedankenkreis von ihm aus weiter gebildet wird, sei es dass derselbe von ihm aus eine durchgreifende Umgestaltung und eine wesentliche Neubildung erfährt. Diese Gedankenarbeit geht natürlich wieder um so besser von Statten, je mehr Gliederung und Ordnung schon

in dem älteren Gedankenkreis vorhanden, je mehr er also bereits begrifflich durchgebildet ist.

Hat sich die Gedankenarbeit an einen Stoff der Lectüre angeschlossen, der in sich abgerundet ist und es verdient, im Gedächtniss behalten zu werden, so wird sie am besten durch eine Declamation dieses Stoffes, die durch ein ausdrucksvolles Lesen vorbereitet ist, zum Abschluss gebracht werden. Der Vortrag muss langsam genug von Statten gehen, um ausdrucksvoll zu sein und um zu gestatten, dass alle Hilfen lebendig werden und Zeit finden herbei zu kommen, damit keine Unterbrechung des Gedankenflusses, kein Stocken, kein Ausfallen von Gliedern eintrete.

Soll die Apperception recht energisch sein und tief genug in das Neue eindringen, so muss es durch die Anordnung der Concentrationsreihe, durch die neben dem Unterricht hergehende Einwirkung auf die Erfahrung und den Umgang des Zöglings, durch die analytische Vorbetrachtung dahin gebracht sein, dass dem Neuen Erwartungen entgegenkommen. Besonders aus dem heimathlichen Gedankenkreise können dem geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen Unterricht Erwartungsvorstellungen entgegen kommen. Aber auch Symmetrisches regt Erwartungen an. Wenn daher z. B. von einem symmetrischen Blatt die eine Hälfte nach einer Vorlage gezeichnet worden ist, so darf von dem Zögling gefordert werden, dass er die andere Hälfte aus dem Kopfe hinzu füge. Sie darf ihm ebenso wenig gegeben werden, wie bei einem zweigliederigen Gegensatze das zweite Glied. Bei einer geschichtlichen Erzählung muss der Zögling Gedanken darüber haben, wie sie sich fortsetzen, wie der Held weiterhin handeln werde. Besonders Rückblicke auf übersprungene Zeiträume regen Erwartungen darüber an, was in der Zwischenzeit geschehen sein muss, dass die gegenwärtige Lage der Verhältnisse eintreten konnte. Die Entwickelung der Concentrationsreihe muss ferner die geschichtlichen, naturkundlichen, geographischen und sonstigen Stoffe erwarten lassen, die dazu in Beziehung zu setzen sind. Die naturkundliche, mathematische, sprachliche Entwickelung muss erwarten lassen, welche Seite die Betrachtung darbieten, welches neue Glied der Begriffsreihe sich an das Frühere anschliessen wird. Immer muss der Zögling Fragen auf dem Herzen haben, auf die er eine Antwort wünscht, er muss sich Möglichkeiten in Bezug auf das denken, was als wirklich dargestellt werden soll. Und durch das, was er schon weiss von dem Gegenstand, und weil er ihn schon in einem gewissen Umfang beherrscht, wird sein Sinn,

sein Urtheil schärfer. Bei verwickelten Gegenständen und Fragen, die als Aufgaben dienen und das Nachdenken mannigfach aufregen sollen, sind unbestimmte Erwartungen, bei denen aus einer Reihe in Bereitschaft gehaltener Möglichkeiten auszuwählen ist, am werthvollsten. Sind statt dessen die Erwartungen zu bestimmt, so entsteht leicht Einseitigkeit der Auffassung, der Zögling wird verleitet, einer vorgefassten Meinung, einem Vorurtheil zu folgen, er verliert die Unbefangenheit des Auffassens und Urtheilens, er sieht immer nur, was er schon weiss (Göthe), ja er glaubt zu sehen oder zu beobachten, was sich nicht sehen und beobachten lässt, und sein Interesse, seine Aufmerksamkeit beschränkt sich auf einzelne Arten und Richtungen, weil er für bestimmte Gedankenreihen und Stoffe nicht eingerichtet ist. Oder er sieht den Gegenstand vielleicht überhaupt nicht, oder betrachtet ihn nicht von all den Seiten und unter all den Gesichtspuncten, die bei ihm in Betracht kommen. Handelt es sich dagegen im Fortgang des Unterrichts um bestimmte Antworten, die erwartet werden müssen, so sind hier wiederum zu allgemeine Fragen sehr schädlich.

Die Spannung der Erwartung lässt sich dadurch steigern, dass das Neue in Absätzen dargeboten wird. Die einzelne Darbietung muss neue Erwartungen anregen, und nachdem sie im Verhältniss dazu erörtert worden ist, folgt eine weitere Darbietung, die ebenso behandelt wird, und so fort bis zum Abschluss des Neuen, das dargeboten werden soll. Zu den Erwartungen gehören aber auch Zweifel, bei denen die sich entwickelnden Reproductionsreihen in entgegengesetzte und folglich einander ausschliessende und sich verdrängende Zweige auslaufen. Der Zweifel ist namentlich bei Religiösem, Sittlichem, bei aller Speculation zu wecken. Das scheint nicht recht gehandelt zu sein, das scheint sich nicht rechtfertigen zu lassen, das scheint ganz unmöglich zu sein, muss es heissen. Freilich müssen die Zweifel gelöst werden, wenn die Entschiedenheit und Zuversicht des Denkens, des Urtheilens und Wollens zunehmen, die Erwartungen müssen entweder bestätigt oder ausdrücklich zurückgewiesen werden, wenn eine um so kräftigere und eindringendere Auffassung erfolgen soll. Manche geschichtliche Erzählungen regen durch Vorausverkündigungen, die sie enthalten, von selbst die Erwartung an. Die Erzählungen müssen dann so fortgesetzt werden, dass sich diese punctweise erfüllen oder die Abweichungen von ihnen an stark markirten Stellen deutlich hervortreten. Erst durch die Lösung der aufgeworfenen Zweifel, durch

den Nachweis erfüllter oder getäuschter Erwartungen gelangen die Apperceptionen zu dem Abschluss, den sie finden müssen. Sie dürfen doch nicht blos begonnen werden und vor erreichtem Abschluss stille stehen, das heisst ja immer: das Lernen und Arbeiten ist erfolglos geblieben. Sein Erfolg soll immer so gross als möglich sein. Die Apperceptionen müssen daher in dem durch ihre Natur vorgezeichneten Gange verlaufen. Schon Symmetrisches, wie es bei regelmässigen Körpern, bei Himmelsgegenden vorkommt, darf nur symmetrisch gezeigt werden. Ebenso müssen sich im Turnen die symmetrischen Uebungen an einander anschliessen. Es dürfen auch die Apperceptionen nicht ohne Noth gehemmt oder unterbrochen werden, und ihre Wirksamkeit muss man stets so weit reichen lassen, als sie überhaupt reichen kann, ihr Weiterwirken darf nicht willkürlich aufgehalten werden. So regt das erste Schreiben ganz von selbst zum Lesen des Geschriebenen an, und umgekehrt reizt auch das Lesen vielfach zum Schreiben. Ueberdies ist derjenige, dem das eine geläufig ist, immer zugleich zur Hälfte auch des anderen mächtig. Daher muss das erste Lesen und Schreiben ein verbundenes Schreiblesen sein; sonst werden die begonnenen Apperceptionen aufgehalten. Bei dem Schreiblesen selbst darf das Lesen und besonders das zusammenhängende Lesen nicht versäumt werden, und man darf von einem Worte nicht blos einzelne Silben schreiben lassen, die es nicht erschöpfen. Es muss auch die Fähigkeit, über einen Gegenstand zu schreiben, so weit reichen, als die Fähigkeit, darüber zu sprechen. Schon deshalb müssen sich die Schreibübungen an alle Arten des Unterrichts anschliessen. Es darf vollends die Fertigkeit hinter dem Wissen nicht zurückbleiben, und bei allem Unterricht muss immer eine fliessende Entwickelung der Resultate erreicht werden. Sonst ist das Fortwirken der Apperceptionen gehemmt. Natürlich dürfen Apperceptionen, die zu einem ganz verschiedenartigen Abschluss führen sollen, nicht mit einander vermischt werden. Da nun jede Hauptstufe einer methodischen Einheit eine eigenthümliche Art der Apperception ist, so muss die eine von der anderen streng geschieden bleiben. Namentlich darf nicht Neues dargeboten werden, wo seine Darbietung erst vorzubereiten ist, und ebenso wenig darf da, wo seine begriffliche Durchbildung angestrebt wird, anderes Neue eingemischt werden. Es finden sonst immer Umstellungen der Apperceptionsprocesse statt, und die schon in der Entwickelung begriffenen werden gestört. Vermeidet man das, so wird dadurch zugleich die Geisteskraft geschont, insofern

nicht gleichzeitig die ungleichartigsten Geistesthätigkeiten in Bewegung gesetzt werden. Dasselbe leistet die Concentration des Unterrichts, und sie ist überhaupt für die Apperception des Lernens deshalb sehr förderlich, weil derselben gleichzeitig in den verschiedenartigsten Gebieten, auf denen der Unterricht thätig ist, immer Gleichartiges oder doch in ein angemessenes Verhältniss zu Bringendes dargeboten wird. Ueberdies sorgt die Concentration sammt den vier Formalstufen am besten für eine denkende Apperception, da durch jene Veranstaltungen bewirkt wird, dass vieles, was ausserdem gegeben werden müsste, von dem Schüler gefunden und abgeleitet werden kann. Das ist ja die beste Art des Unterrichts, wenn der Schüler die begrifflichen Gedanken bei sich entstehen sieht, wie den Schild des Achill bei Homer (nach Herder). Er stellt dann unter der Leitung des Lehrers die Reflexionen selbst an und sieht die Veranlassungen dazu ein, er geht alles stückweise durch und setzt es sich zusammen. Die Schlüsse führen zu ihren Folgesätzen, und das Product der Betrachtung steht zuletzt fertig da. Hier entsteht nicht die Folge der Frühreife, dass sich der Zögling mit dem beschäftigt, was ihm innerlich fremd ist, und dass er zuletzt doch die Einbildung erlangt, es lasse sich so in Besitz nehmen, woran dann vorwitziges Urtheilen und voreiliges Erfassen von Zwecken und Plänen sich anschliessen. Das richtige Fortwirken der Apperceptionen wird besonders auch durch die Anordnung der methodischen Einheiten bewirkt, insofern sie verhütet, dass in das Suchen eines Unbekannten das Suchen eines anderen Unbekannten eingeschaltet wird. Hier wird die Betrachtung über jenes zwar so weit geführt, bis dieses auftaucht, darauf aber zunächst das letztere aufgesucht, und erst nachdem es wirklich aufgefunden ist, wird die dadurch unterbrochene Betrachtung zu Ende gebracht. Statt dessen müssen sich die methodischen Einheiten so an einander reihen, dass die nothwendigen Voraussetzungen für eine jede in den früheren Einheiten vollkommen gegeben sind und die Fragen direct auf ihre Lösungen abzielen. Es darf also dem Schüler in dem Augenblicke, wo er ein Räthsel lösen soll, nicht ein neues Räthsel, von dessen Lösung die erste Lösung abhängt, so entgegen treten, dass er genöthigt ist, die begonnene Entwickelung seiner Gedanken vorläufig zu sistiren, um zunächst eine ganz andere Gedankenentwickelung zu versuchen. Das ist eine Hemmung der Apperception, wie sie das Leben, die Neubildung einer Wissenschaft dem Manne auferlegt. Der Jugend sollen aber die Wege so weit geebnet sein, dass sie

nicht erst auf neue, vorläufig unlösbare Räthsel stösst. Es mögen immerhin mehrere Wege nach einander versucht werden, aber einer von ihnen muss, nachdem die übrigen aufgegeben sind, zum Ziele führen. Die Jugend darf nicht einmal in die Gefahr gebracht werden, ein Wissen, das noch nicht völlig befestigt ist, anwenden zu müssen. Dann streben immer Gedankenreihen empor, die wieder zum Zurücksinken genöthigt werden, ohne den gewünschten Erfolg aus sich erzeugen zu können. Er wird dann höchstens nur mechanisch daran gefügt. Bei dem Schüler muss der Boden zuvörderst fest und sicher liegen, auf dem neue Resultate durch seine eigene Kraft entstehen sollen, und so lange der gewonnene Boden noch nicht fest und sicher ist, darf an kein Weitergehen gedacht werden, wäre der Fortschritt auch noch so langsam.

Es kommt nur eine Ausnahme vor, wo das Neue an einer anderen Stelle zu geben ist, als vorher angegeben wurde, eine Ausnahme, die allerdings blos unsere ungeordneten Unterrichtsverhältnisse herbeiführen. Sie kommt da vor, wo die schon in Wirksamkeit begriffenen Apperceptionen nicht weiter fortschreiten könnten, oder wo sie in Verwirrung gerathen würden, wenn man das Neue nicht wirklich geben wollte. Da muss es auch gegeben werden, wo es immerhin sei; es müssen nur die sich entwickelnden Vorstellungsreihen hinreichen zur Aufnahme des Neuen. Es dürfen ferner im Verlauf der appercipirenden Thätigkeit, wenn sie nicht gestört werden soll, keine falschen Absätze, keine falschen Ruhepuncte gewählt werden; es werden sonst gleichfalls die Gedankenreihen, die ihrer natürlichen Entwickelung nach weiterstreben, gewaltsam aufgehalten, und die nach dem Ruhepuncte beginnende Gedankenreihe entbehrt der Kraft, die in der vorzeitig unterbrochenen Gedankenreihe enthalten ist. Es darf auch keine fremdartige Einmischung stattfinden, z. B. keine Ablenkung vom Gegenstand auf die Sprache oder die Person des Redenden, wie es bei falschen rhetorischen Wendungen geschieht, in denen die Sprache auf Kosten des Gegenstandes hervortritt. Dem Zögling darf nicht einmal eine bilderreiche, poetische Rede dargeboten werden, wenn zu befürchten ist, dass er sie auf ihren eigentlichen Ausdruck nicht zurückzuführen vermag. Es darf keine Mischung der Begriffssphären stattfinden, wie da, wo die Unterrichtsfächer nicht streng geschieden sind oder wo ein Stoff in einem Fach so behandelt wird, wie es in einem andern geschehen muss. Es darf kein rascher Uebergang aus einem Gebiete in ein anderes stattfinden, wie es scheinbar geistreiche Köpfe lieben und

wie es in einem schlechten Examen geschieht. Sonst werden wieder die Vorstellungsreihen auf falsche Bahnen der Apperception geleitet, und die schon in Activität begriffenen Apperceptionen werden wiederum aufgehalten und an ihrem Fortwirken gehindert. Die begonnenen Wölbungen schreiten dann nicht zur Zuspitzung fort, die Zuspitzung vollendet sich nicht, es wird bald dieser, bald jener Gedankenkreis in die Mitte des Bewusstseins gestellt, aber ohne dass trotz alles Aufwands von geistiger Kraft ein wirklicher Erfolg und eine wirkliche Befriedigung erreicht wird, man bleibt blos bei hin und her tastenden Versuchen stehen, und der Unterricht wird nicht eine mittelbare Schule des Willens. Der Verlauf eines echten Apperceptionsprocesses ist das aber, und wir gewinnen damit eine nähere Bestimmung zu unserer früherer Betrachtung, dass eine Vorbildung des Willens durch den Unterricht in Folge des Hinstrebens nach Zielen erreicht wird. Der Wille ergreift ja mit Hilfe seiner Zwecke die Gelegenheiten des Handelns und die dazu geeigneten Mittel und Kräfte, und der charaktervolle Wille verfährt dabei nach Grundsätzen, darnach gestaltet er das Handeln, und aller Wille sucht den Erfolg herbeizuführen, alles das sind aber appercipirende Thätigkeiten. Die appercipirenden Processe des Unterrichts, die richtig verlaufen, können daher in der That eine Vorschule des Wollens werden.

Mit den Reproductionsvorstellungen, welche die Apperception leiten, kann schon das Leben, der Zufall in Folge der dadurch herbeigeführten Bewegungen der Gliedmassen, des Stimmorgans u. s. w. Muskelempfindungen associirt haben. Daraus können ganz unabsichtliche spielende Thätigkeiten, wie sie namentlich auch schon die Kindergartenzeit kennt, hervorgehen. Aber die Entwickelungsgeschichte hat zu zeigen, dass sie auf die Anfänge aller Culturentwickelung zurückführen, dass sie dieselben Puncte berühren, von wo Jäger, Hirten, Ackerbauer ursprünglich ausgegangen sind, und wo die Beherrschung der Elemente, die Entfaltung des socialen Lebens begonnen hat, und manche künstliche Formen unseres Spielgeräthes, wie Ball und Baukasten, sind nur eine Umbildung von dem natürlichen Material, das ursprünglich zum Spielen verwendet wird. Kommen darüber hinaus Reflexion, Interesse oder auch nur willkürliche Aufmerksamkeit hinzu, so werden die Reproductionsvorstellungen, welche die Bewegungen leiten, ausdrücklich in den Dienst bestimmter Thätigkeiten genommen, insbesondere auch solcher, die der Unterrichtszweck fordert. So geschieht es bei Vorlagen, Vorschriften, Vorzeichnungen, Mustern, die zu reproduciren und nachzu-

ahmen sind (im Singen, Zeichnen, Schreiben, im Spielen eines Instruments, im Turnen, Uebersetzen u. s. w.), und es beweist z. B. eine energische Stetigkeit des Geistes, wenn der Zögling „die Vorstellung der Rundung so lange ohne Wanken festzuhalten vermag, bis das hingespannte zielende Auge und die gehorchende Hand in einem fehlerlosen Zuge den Kreis vollendet hat". Sind aber die leitenden Reproductionsvorstellungen unvollkommen durchgebildet oder die Antriebe der Reflexion, des Interesse, der willkürlichen Aufmerksamkeit schwach, oder tritt auch nur ein Begehren an die Stelle des Interesse, ein aus jenem entsprungenes Wollen an die Stelle eines aus diesem entsprungenen, so werden Mängel in der Nachbildung nicht ausbleiben, z. B. solche, die als Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit u. s. w. bezeichnet werden.

Je reicher durch Reproductionsvorstellungen das Geistesleben wird, desto eher kommt es dahin, dass dem Neuen nicht mehr blos unverändert reproducirte Vorstellungen entgegenkommen. sondern auch Einbildungsvorstellungen, und wenn diese logisch durchgebildet sind, wenn also nur solche Verbindungen zugelassen werden, die nach giltigen Massstäben und Grundsätzen möglich sind, so wird das Neue mit Hilfe von Phantasieen zu höheren Graden der Klarheit emporgehoben. Wir wissen schon, dass zu diesem Fortschritt der Reichthum an Associationen sehr viel beiträgt. Bei der Apperception mit Hilfe abgeänderter Reproductionen handelt es sich aber nicht mehr darum, dass das Neue in rechter Weise aufgefasst, verstanden, gefühlt werde. Das muss bereits abgeschlossen sein durch Apperceptionen mit Hilfe unverändeter Reproductionen. Jetzt äussern sich die ersten Anfänge einer freien schöpferischen Kraft, die durch das Neue angeregt wird. Der Zögling bleibt hier nicht bei dem stehen, was und wie es gelehrt wird, er setzt es von selbst zu anderem in Beziehung, er bringt es aus eigenem, innerem Antrieb damit in Verbindung und vergleicht es damit, er gewinnt so im Vorstellen und Thun neue Combinationen, die einen Werth haben. Er bleibt dann nicht bei einem blossen Totaleindruck stehen, sondern sucht ihn nach den verschiedensten Seiten zu durchdringen. Er begnügt sich nicht mit einem blos traditionellen Wissen, sondern verlangt nach Begründung. Statt der Resultate blos gedächtnissmässigen Lernens zeigt er Geschmack, Reife und Schärfe des Urtheils, Gewandtheit des Geistes, Selbstdenken und denkende Verarbeitung. Ohne die selbstthätig-schöpferische Kraft kann es bei ihm auch zur Speculation, zur Auffassung und bewussten Darstellung von Schönem.

Sittlichem nicht kommen. Sie darf folglich gewiss nicht dadurch geschwächt werden, dass man fremde Erklärungen, z. B. bei dem Katechismus, bei den biblischen Gleichnissen, früher lesen und vielleicht lernen lässt, ehe sich der Zögling selbst in der Erklärung versucht hat und diese so weit festgestellt ist, dass die fremden Erklärungen zur Vergleichung benutzt werden können. Aus demselben Grunde müssten auch alle sog. Brücken schlechthin verurtheilt werden, wenn nur überhaupt ein zweckmässiges, methodisches Hilfsmittel an ihrer Stelle zu Gebote stände und ihr Gebrauch nicht oft genug dem Ungeschick des Lehrers in methodischer Hinsicht und dem dadurch angerichteten Schaden einigermassen das Gegengewicht hielte.

Die selbstthätig-schöpferische Kraft ist schon verbunden mit den besonderen Arten des Wohlgefühls, des Gelingens und der Kraft, die sich an alle Phantasiethätigkeit anschliessen. Jedes neue Ziel, jede Aufgabe versetzt dann den Zögling in eine innere Regsamkeit, in eine geistige Unruhe, seine Geistes- und Gemüthsrichtung wird in Spannung versetzt und ertheilt ihm bestimmte Anstösse zur Thätigkeit. Schon das Spiel wird auf eine höhere Stufe, über die Nachahmung hinaus erhoben. Aber der Zögling gelangt so doch nur zu einzelnen neuen Resultaten oder vielleicht auch nur zu einzelnen Lichtblicken, überhaupt nur zu den ersten Anfängen einer Thätigkeit, die erst, wenn sie weiter fortgesetzt wird, grössere Erfolge in Aussicht stellt, und das ist dann der Fall, wenn die schöpferische Thätigkeit zum Interesse gesteigert wird. Ein neuer Gedanke, eine neue Thätigkeit, die in den Gesichtskreis des Knaben treten, nehmen dann gleichsam eine Decke von seinem Geiste hinweg, die bisher darauf gelastet hat, es scheint eine Binde zu fallen, die bis jetzt vor seinem Blicke war, d. i. es werden auf einmal eine Menge frei steigender Vorstellungen in ihm lebendig, und es ist ihm damit ein ganz neuer Gedanken- und Thätigkeitskreis eröffnet, der ein Uebergewicht über alle anderen Theile desselben Gedankenkreises besitzt und immer mehr erlangt. Aus diesem Kreise ergeben sich für ihn ganz bestimmte Ziele. Wenn er diesen Kreis auch nur denkt, so anticipirt er schon, wie es bei allen Phantasievorstellungen der Fall ist, wünschend, hoffend das Wohlgefühl, das aus den dahin einschlagenden Thätigkeiten entspringt, und das ihn unaufhaltsam zu weiterem Fortschreiten in der Richtung des Interesse treibt. So gewiss dabei Logisches zu Grunde liegt, ist das Interesse selbst ein werthvolles, ein auf Richtiges, Wahres, Würdiges gerichtetes; es gibt sich keineswegs an alles ohne Unterschied hin. Es sind aber

nicht mehr blos einzelne Gedankenreihen, die sich in ihm regen und neuen Combinationen zustreben, sondern die ganze Gedankenmasse eines Gebietes kommt bei ihm in Bewegung, und in ihrem Umkreis regt sich die productive Kraft des Gestaltens. Es handelt sich daher für ihn darum, dass irgendein einheitliches Ganze durch seine eigene schöpferische Kraft zu Stande kommen soll, sei es auch nur ein neuer Beweis oder ein Aufsatz nach eigenen Gedanken, der nicht blos Entlehntes, Compilirtes, Vorgedachtes oder wenigstens unter fremder Anleitung Erworbenes zusammenstellt. Es handelt sich um ein freies Product seines künstlerischen Schaffens und seines Denkens, um das eine und das andere, je nachdem blos das Mögliche in einer neuen einheitlichen Combination erstrebt wird oder das objectiv Nothwendige, sei es nun ein blos für das Wahrnehmen und Vorstellen, oder auch ein für den Gebrauch im Leben Nothwendiges. Der Knabe sucht dann selbst bei dem Gelernten ohne besondere Anregung und Anleitung, eine nach seiner Meinung bessere Auffassung einen besseren Zusammenhang bei einem grösseren oder kleineren Ganzen, er versucht ganz von selbst eine Anwendung von den gewonnenen Begriffen nach seinen eigenen Ideen, er stellt sich neue Aufgaben und sucht sie selbständig zu lösen oder er nimmt sich vor, etwas Künstlerisches herzustellen, er versucht das freie Arbeiten, und schon vorher macht er von den in ihm angeregten Gedanken aus bei sich bestimmte Anforderungen an seine Erzieher und an das, womit sie ihn beschäftigen, wie überhaupt an das, was ihn fesseln und in Bewegung setzen soll. Nur derjenige, der in solcher productiver Weise auf irgend einem Gebiet sein Interesse schon bethätigt und geübt hat, vermag sich dann auch auf diesem Gebiete Zwecke zu setzen und sie so zu verfolgen, wie es der Wille thut. Das Interesse steht in der That immer auf dem Punct, in Wille überzugehen, auf der anderen Seite müssen auch die Gedankenbildungen von der ursprünglichen Aufmerksamkeit an, sei es auf geradem Wege, sei es auf Umwegen, in jedem kleineren und grösseren Gebiete durchlaufen sein, ehe das Interesse in demselben zuverlässig erwachen kann, und jeder Mangel, der bei den niederen Geistesthätigkeiten und Geistesproducten vorkommt, kann sich auf die höheren fortpflanzen. Gleich diesen ist aber das Interesse selbst ein unwillkürlich entstehender Geisteszustand, und ein solcher, der sich in seiner Gedankensphäre durch die Gefühle der Leichtigkeit und Lust, der Kraft und der Zuversicht zum Können ankündigt, und der frei ist von der falschen und gefährlichen Tendenz, sich nur an

das Zukünftige hinzugeben und es immer ganz in Besitz nehmen zu wollen. So weit er sich ohne Störung ausbildet, wird er in Folge der Befriedigung des in ihm eingeschlossenen Strebens und in Folge des sich fortwährend erneuernden Strebens zum Drang eines inneren Bedürfnisses, das sich durch einen Antrieb, eine Nöthigung von innen heraus, wie sie der wissenschaftliche, künstlerische Charakter empfindet, durch spontane, ohne besondere äussere Anstösse wirkende und strebende Kräfte äussert. Der Zögling wird z. B. von dem anwachsenden Stoffe zu übersichtlicher Anordnung getrieben, von einer Menge einzelner Erscheinungen zum Gesetz gedrängt, er sieht die Unmöglichkeit ein, gewisse Begriffe und Urtheile (Regeln) einander über- oder unterzuordnen oder gleichzustellen, er empfindet eine Lücke, die er auszufüllen sucht, er vermisst einen Gedanken, der herbeigeschafft, oder einen inneren Zusammenhang, der hergestellt werden muss. Er erkennt z. B., wenn die aus bekannten Merkmalen hervorgegangenen Begriffe Gold, Silber, Kupfer, Eisen unter andere, wie Erden, Salze, Steine gemischt sind, denen jene doch nicht gleich stehen, so muss der neue Name Metall ausgebildet werden, oder in den Genusregeln passt der Name Mann, Frau, der anfangs für männliches, weibliches Wesen gebraucht wurde, z. B. bei Sohn, Mädchen, Kuh nicht mehr, und sie sind demnach umzuändern; vorher dürfen die neuen Namen und Begriffe gar nicht gegeben werden. Das alles liegt aber über eine blos receptive, nachahmende, Gelerntes und Begriffenes blos anwendende Thätigkeit, über bewusste oder unbewusste Reproduction weit hinaus, und in solchen Gedanken wurzeln die tiefsten Ueberzeugungen des Menschen, von ihnen aus entwickelt sich der wahre Kern seines Charakters, und für den, der sich dazu erhoben hat, eröffnet sich die Aussicht, dass sich die aus vielen Vertiefungen zurückkehrenden Besinnungen dem erfreulichsten Abschluss seines Geisteslebens annähern. Hat die Erziehung solche Gedanken nicht in das Gemüth des Zöglings gelegt, so werden alle späteren Veranstaltungen und Nöthigungen, worin sie auch bestehen mögen, nicht verhüten, dass er blos wie eine Maschine, wie ein Werkzeug wirkt und ein Handlanger für Gedanken, Arbeiten und Geschäfte Zeit seines Lebens bleibt. Er wird die Gelegenheiten zur Bildung nicht zu benutzen wissen, er wird kein tüchtiger Lehrling werden, er wird allen Gefahren des eigenen Herzens und der Welt wehrlos preisgegeben sein, so weit ihn nicht günstige Lebensverhältnisse schützen.

Wir sind am Ende mit der Nachweisung der Bedingungen für das Entstehen des Interesse. Ihrer sind sonach allerdings viele, die nur

ein sorgfältig vorgebildeter Tact beim Unterricht zu vereinigen vermag. Günstig ist es dabei, dass gar manches, was schon für die Bearbeitung des Vielen nothwendig ist, zugleich zur Hebung des Interesse dient. Günstig ist es auch, dass bei weitem nicht alles, was hierfür zu thun ist, unmittelbar in der Lehrstunde selbst bedacht und eingerichtet werden muss. Bei rechter Vorbereitung kann es sich hier blos reproduciren, freilich sollte sie selbst bei weitem mehr, als es gegenwärtig geschieht, durch wissenschaftliche Methodenbücher und pädagogische Bearbeitungen des Lehrstoffes unterstützt sein.

Im Unterricht wechseln die verschiedenen Formen der Apperception nicht blos in ebenso mannigfacher Weise mit einander ab, wie die Bedingungen der ursprünglichen Aufmerksamkeit. Die Apperception steigt auch mit dem Wachsthum und der Reife der Bildung auf immer höhere Stufen, indem sie von immer durchgebildeteren, umfassenderen, besser gegliederten Vorstellungen und Begriffen ausgeht, und diese auf grössere Gebiete, auf schwierigere, verwickeltere Gegenstände in einer immer mehr eindringenden Weise anwendet, sei es im Wissen oder im Handeln, in der Beherrschung des Geisteslebens oder der äusseren Natur. Der Fortschritt des Einzelnen muss hier, wie wir wissen, im Wesentlichen derselbe sein, wie der der cultivirten Menschheit im Grossen gewesen ist, weil die geistigen Gesetze dieselben sind. So erhebt er sich auf immer höhere Standpuncte, die in einer nach psychologischen Gesetzen sich entwickelnden Reihe liegen, und dieser natürlichen Entwickelung kommt der Unterricht unterstützend oder leitend entgegen, indem er jede folgende Unterrichtsstufe mit solchen Materialien, mit solchen Vorstellungs- und technischen Thätigkeiten, mit solchen Handlungen des Zöglings erfüllt, dass dieser eine höhere Apperceptionsstufe ersteigt. Ihm kommt alles auf eine richtige Anordnung und Zusammenfügung dessen an, was zugleich und nach einander gelehrt und gethan werden muss. Es muss eine streng gesetzmässige Stetigkeit der Reihenfolge entstehen, an die schon Pestalozzi dachte, eine Reihenfolge, in der kein Glied fehlt, jedes Frühere auf das Folgende berechnet wird, und dieses als in jenem vollständig begründet erscheint; kein Begriff darf also früher auftreten, als er verstanden und erklärt werden kann, und zur Erklärung dürfen nicht Begriffe verwendet werden, die selbst erst später ihre Erklärung finden. Aber auch ein solcher Zusammenhang des Gleichzeitigen muss herrschen, dass die Fäden von dem einen Unterrichtsfach zu dem anderen hinüber-

und von diesem zu jenem zurückführen. Die Durchführung der beiden Gedanken, einmal eines streng geregelten Fortschrittes und dann eines geordneten Zusammenhangs des Gleichzeitigen, ist die Aufgabe der speciellen Unterrichtslehre, für die gegenwärtig erst zerstreute Materialien vorliegen. Sie hat die auf einander folgenden Apperceptionsstufen des Unterrichts aufzusuchen und als nothwendig nachzuweisen, sie hat die Fäden eines concentrirenden Unterrichts aufzuzeigen. Sie hat für diesen Zweck auch den historischen Entwickelungen unserer Fachwissenschaften nachzugehen, und manche Lücken in den Ueberlieferungen über den culturgeschichtlichen Fortschritt der Menschheit durch Vermuthungen auszufüllen. Sie muss sich aber auf dem Grunde von reichen und gründlichen Detailbetrachtungen auferbauen, ohne die auch die allgemeine Pädagogik über vage, missverständliche, die praktische Erziehung nicht fördernde Bestimmungen sich nicht erheben kann. Sie muss also, nachdem das Allgemeinste festgestellt ist, ein ähnliches Verfahren einschlagen, wie es Lessing einschlug, als er die Gesetze des Dramas aufsuchte: er analysirte in seiner Dramaturgie eine Reihe einzelner dramatischer Stücke, und brachte sich an ihnen jene Gesetze zum Bewusstsein.

Mit der Sorge für das Interesse muss sich aber immer noch die für gedächtnissmässiges Lernen verbinden, worüber am Schluss der Unterrichtslehre, allerdings nur ganz kurz und andeutungsweise zu sprechen ist, weil sich das Wesentliche in einer auf die Zwecke der Pädagogik ganz besonders berechneten Psychologie viel besser darstellen lässt.

§ 27.

Das Gedächtniss.

Wenn das Interesse auf einem Gebiete geweckt ist, so wachsen Erkenntniss, Können und Production bei demjenigen, der es besitzt, fortwährend. Das Interesse kann gar nicht stehen bleiben. Aber allerdings muss noch eine Bedingung erfüllt sein, und sie muss schon bei allen Gedankenbewegungen, die zu dem Interesse hinführen sollen, erfüllt sein. Es ist die Bedingung: auf jedem Gebiete und bei jedem Schritte, der darin gethan wird, muss ein Gedächtnissmaterial angesammelt, und es muss so ausgebildet werden, dass es stets für allen Gebrauch im Denken und Thun präsent bleibt,

oder doch mit Leichtigkeit präsent zu machen ist. Sonst vollzieht sich der Fortschritt zum Interesse viel zu langsam, und namentlich werden die Apperceptionen, die im Uebergang zu ihm von Statten gehen sollen, viel zu sehr aufgehalten, wenn das erforderliche Gedankenmaterial, das dabei benutzt werden soll, immer erst von neuem erzeugt und gesammelt werden soll. Ohne Reichthum des Gedächtnisses fehlt es auch später dem Willen an dem Vorstellungsmaterial, woraus er schöpfen muss, oder dasselbe steht ihm wenigstens nicht genug zu Gebote.

Es muss hier das rein mechanische Gedächtniss von dem judiciösen oder intellectuellen und dem ingeniösen unterschieden werden, das auf der Grundlage des mechanischen Gedächtnisses zu Stande kommt. Das mechanische Gedächtniss beruht darauf, dass Vorstellungen gleichzeitig oder nach einander im Bewusstsein zusammentreffen und diese Verbindung durch Wiederholung verstärkt wird. Obwohl es nun gerade das mechanische Gedächtniss ist, ohne dessen Mitwirkung uns die Vorstellungen nicht präsent bleiben, oder doch nicht mit Leichtigkeit präsent zu machen sind, wie es Wille, Interesse und die Vorbereitung zu beiden verlangen, so darf doch das rein mechanische Gedächtniss und seine absichtliche, d. i. bei dem Zögling ursprünglich gar nicht durch seinen Willen, sondern durch den Willen des Lehrers zu Stande kommende Uebung, das Memoriren oder Auswendiglernen, niemals das Erste sein. Das sei hier blos als ein Resultat der wissenschaftlichen Psychologie hingestellt, und die Antithese dazu ist: es muss immer zuvörderst dafür gesorgt sein, dass die Vorstellungen nach ihrem inneren, nothwendigen und logischen Zusammenhang zusammentreten, wie es das judiciöse Gedächtniss verlangt (es muss also überall, so weit es die Apperceptionsstufe des Zöglings gestattet, ein wissenschaftlich-rationelles Lernen stattfinden), oder es muss zuvörderst dafür gesorgt sein, dass bei den Vorstellungen, wenn von Natur ganz Beziehungsloses und Ungleichartiges vorliegt, wo möglich, wenigstens durch die Phantasie nach Art des ingeniösen Gedächtnisses ein Zusammenhang gestiftet wird. Dieser ist aber dem Zögling ausdrücklich zum Bewusstsein zu bringen, um wirksam zu sein. Nur muss nicht durchaus nach einer und derselben Art von ingeniösen Hilfsmitteln verfahren werden; denn sie ist keineswegs unter allen Umständen die beste. Es dürfen auch nicht zu vielfache, zu künstliche Gliederungen und Eintheilungen, die bei jedem Schritt an eine Schranke erinnern, und deshalb so leicht zum Stocken oder zur Verwirrung beitragen,

als Stützen ausgebildet werden, wie es bei der sog. Tabellar- und Literalmethode geschah, als deren Wahrheit nur das Aufgabenbuch zurückgeblieben ist. Aber selbst bei diesem nothwendigen Hilfsmittel für den gesetzmässigen und fehlerfreien Weiterbau des Geistes aus neuen Bestandtheilen darf die Zusammenstellung von Aehnlichem, die Gruppirung des Stoffes, seine Gliederung nach gedachten Eintheilungsgründen als Gedächtnisshilfe nicht fehlen; nur muss dabei alles blos angedeutet und dem Schüler darf nichts Hauptsächliches von dem zu Recitirenden vorweggenommen werden, auch nicht durch Anfangsbuchstaben für die Hauptpuncte, wie es gleichfalls bei der Tabellar- und Literalmethode geschah. Nachdem aber, sei es judiciös, sei es ingeniös gelernt worden ist, muss das mechanische Gedächtniss für sich allein immer noch seine Wirkung auf denselben Stoff ausüben, er muss also noch ausdrücklich, und zwar das Neue und das ihm wegen seiner Verdunkelung gleichzustellende Aeltere schon von Stunde zu Stunde, zu rein mechanischem Auswendiglernen aufgegeben, es darf auch weder dieses zu seiner Einübung, noch darf das spätere Recitiren durch Operationen des intellectuellen oder ingeniösen Gedächtnisses unterbrochen werden; höchstens darf man zu diesen zurückkehren, wenn sich nachträglich zeigt, dass das rein mechanische Lernen schwerfällig von Statten geht, und man lässt erst darauf das rein mechanische Lernen wieder folgen. Die mechanisch eingeprägten Vorstellungen erlangen indess erst dann die Fähigkeit, präsent zu bleiben oder es mit Leichtigkeit zu werden, wenn sie aus den Zusammenhängen, in denen sie ursprünglich gestanden haben, nöthigen Falls auf künstlichen Wegen, namentlich durch die Vermittelung beliebiger Associationen, also durch Einmischung des Gedächtnissstoffes in beliebige Verbindungen herausgelöst werden. Das mechanische Lernen selbst muss immer von verschiedenen Anfangspuncten ausgehen, ohne Umkehrung der Reihen können vollends Raumbegriffe, also auch geographische, nicht einmal entstehen. Das beste Wiederholen ist aber das immanente, wozu auch die zur Verstärkung der Gedankenreihen so viel beitragenden symphronistischen Gedankenbewegungen und das auf ein Aufsteigen zu geschichtlichen Anfangspuncten folgende Herabsteigen von denselben überführen. Zum ingeniösen Gedächtniss gehört namentlich noch das Unterscheiden der zum Zusammenfassen und Auseinanderhalten nothwendigen über- und untergeordneten chronologischen Bevölkerungs- und Areal-Zahlen, die Auswahl der übergeordneten und die Bestimmung der untergeordneten mit Hilfe von solchen immer ausdrücklich

zum Behuf des Ausrechnens mitzulernenden Verhältnisszahlen, wie es z. B. Einer, reine Zehner, die einfachsten Brüche sind. Die besten Phantasiehilfen sind feststehende und ganz geläufige Reihen der alten Mnemotechnik, wie die schon von Aristoteles empfohlenen Finger, die frühzeitig auch die Reihe der Ordnungszahlen vertreten können. Ebenso günstige Gedächtnisshilfen liefern herrschende Vorstellungskreise, wie der der Heimath für alles, worauf sie hinweist, der eines besonderen Faches für alles, was darin später zu dem schon Erworbenen hinzugelernt werden soll, der Kreis der Muttersprache für alle Erscheinungen fremder Sprachen, die genau, sei es nach der Seite der Aehnlichkeit, sei es nach der des Gegensatzes, an ihn angeschlossen werden. Ueberall sind die Anfänge der Reihen besonders stark auszubilden. Um so leichter reproduciren sie sich selbst, um so besser halten sie die nachfolgenden Glieder einammen. Trotzdem sind längere Reihen zu vermeiden, weil sie durch ihre früheren Glieder nicht vollständig zusammengehalten werden können. Solche Reihen müssen deshalb zerlegt und mit Hilfe kleinerer Reihen zusammengefasst werden. Unbekannte Reihen, die zu bekannten hinzugehören sollen, sind immer zunächst für sich einzuprägen. Nichts haftet aber so wenig im Gedächtniss, als was blos mechanisch angeeignet worden ist. Das mechanische Gedächtniss gibt auch dem Zögling am wenigsten Selbstvertrauen, weil sich Vergessenes ohne die Hilfe der beiden anderen Arten des Gedächtnisses viel schwerer reproduciren lässt, und immer ist gegen Stocken und Pausen beim Recitiren, gegen Ausfallen von Gliedern und gegen Verirrungen an Kreuzungspuncten oder an gemeinsamen Ausgangspuncten für mehrere Reihen (z. B. in letzterer Beziehung bei dem Liede: Ach, bleib mit Deiner Gnade — Deinem Worte — Deinem Glanze u. s. w) eine besondere Fürsorge nothwendig, namentlich durch stärkere Verschmelzung der Glieder oder durch übergeordnete Reihen an den Stellen, wo die Gefahr droht. Das Memoriren wird auch durch einen frischen Organismus aufs Vortheilhafteste unterstützt, und es muss bei ihm nicht immer eine jede Reihe vollständig evolvirt werden; wenn aber ein Anstoss erfolgt, so muss seine Ueberwindung durch ein Wiederholen von einer Stelle vor dem Puncte des Anstosses ausdrücklich constatirt werden.

Für das Gedächtniss ist der nach dem Culturfortschritt der Menschheit sich richtende allmähliche Aufbau des Unterrichts und das Fortschreiten nach methodischen Einheiten und innerhalb derselben nach den Formalstufen ebenso günstig, wie für die Auf-

merksamkeit und die davon abhängigen Geisteszustände, zunächst schon wegen der übersichtlich begrenzten Gebiete, die dadurch hergestellt werden und die an die Stelle der ohne Rücksicht auf das Individuum sich ausdehnenden fachwissenschaftlichen Gedankenreihen treten, dann aber auch wegen der vielfachen Verflechtungen und Verwebungen des Stoffes, die sich dabei ergeben, und endlich durch das vielfache Zurückkommen auf dieselben Gegenstände, das die mannigfaltigsten immanenten Repetitionen mit sich führt. Diese würden freilich ihres Zweckes doch verfehlen, wenn im Vertrauen darauf die gründliche Durchbildung des Stoffes bei seinem ersten Auftreten verschoben würde, statt dass sie eine sichere Stütze für dasselbe später wieder Vorkommende bilden und den Reiz zu tieferem Eindringen und weiterem Fortschreiten in sich tragen soll.

Nunmehr haben wir die Unterrichtslehre so weit geführt, als die allgemeine Pädagogik fordert, und wir können deshalb zu dem dritten Haupttheil der allgemeinen Pädagogik übergehen, der freilich bis jetzt viel weniger wissenschaftlich durchgebildet ist, als die beiden ersteren Theile, und der deshalb eine weit kürzere Darstellung erhalten kann.

III. Die Zucht oder Charakterbildung.

§ 28.

Die Charakterbildung im Allgemeinen.

Es handelt sich hier, wie wir schon wissen, um die unmittelbare Charakterbildung; denn die mittelbare, durch angemessene Bildung des Gedankenkreises dazu vorbereitende Charakterbildung besorgt der Unterricht.

Angemessen vorbereitet ist die unmittelbare Charakterbildung, wenn in dem ganzen Umfang des Gedankenkreises, woraus der Charakter hervorgehen soll, sich das Interesse ausbreitet; denn Charakter ist das entschiedene Wollen und Nichtwollen der Person, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe bleibt, und das Interesse ist die Wurzel zunächst vom Wollen, aber auch vom Nichtwollen, insofern man das nicht wirklich will, dem das Interesse entgegen ist. Das Interesse ist sonach auch der Anfang des Charakters. Sorgt man also in rechter Weise für das Interesse, so arbeitet

man im Dienste der mittelbaren wie der unmittelbaren Charakterbildung, und für **Gemüthsbildung** sind dann auch keine besonderen Veranstaltungen von Seiten der Erziehung nothwendig. Interesse ist ja Streben, mit Gefühl verbunden. und in beiden wohnt das Gemüth. Auch Wollen, Charakter, Sittlichkeit, denen das wahre Interesse immer zustrebt, sind Gemüthszustände. Das Sittliche insbesondere entwickelt sich theils aus sympathetischen Gefühlen, die sich an die Kenntniss der äusseren Zeichen für das Wohl und Wehe anderer, auch der Thiere anschliessen, theils aus dem Sinn für das Schöne, und es ist. wie dieser Sinn selbst, immer mit Gefühlen verbunden. Dazu kommt: anderweitige Gemüthszustände sind doch nur in so weit zu begünstigen, als sie auf Interesse und sittliche Charakterstärke einen fördernden Einfluss haben können. Was aber für Belebung von Interesse und Sittlichkeit geschieht, belebt und veredelt immer zugleich auch das Gemüth, und schon der Unterricht leistet das, insofern er nicht blos den Vorstellungskreis bearbeitet und dadurch Intelligenz schafft, sondern zugleich dafür sorgt, dass sich das Gemüth durch das Interesse dafür und durch die darin enthaltenen Beziehungen zur Sittlichkeit erwärmt. Unter dieser Voraussetzung bereichert fortschreitende, sich weiter verbreitende Erkenntniss und Belehrung auch das Gemüth, führt die bessere Durchbildung der Gedanken, führt grössere Vertiefung in einen Gedankenkreis auch zur Abklärung und Läuterung der darin eingeschlossenen Gefühle. Unter dieser Voraussetzung kommt die grössere Klarheit, Bestimmtheit, Ordnung und Stärke des Vorstellens immer auch dem Gefühlsleben zu Statten, hat die Art und der Grad der intellectuellen Bildung des Zöglings überhaupt den entscheidendsten Einfluss auf die eigenthümliche Gestaltung und auf die Intensität seines Gefühlslebens. Durch Reflexion und Denken werden freilich Gefühlsverhältnisse oft zerstört und abgeändert, aber es sind nur solche, denen entweder kein höherer Werth zukommt, oder die einen höheren Werth in sich aufnehmen sollen. Wohl können **Intelligenz** und **Gemüthsbildung** auch aus einander gehen. Die Gesinnungen und Handlungen der Menschen stehen ja leider oft im schreiendsten Widerspruch mit ihrer besseren Einsicht, Reinheit des Herzens ist bei weitem nicht immer verbunden mit hoher intellectueller Bildung. Aber das ist doch nur dann der Fall, wenn kein echtes Interesse der Intelligenz zu Grunde liegt, wenn sie in einem blos gedächtnissmässigen, traditionellen, nicht durch eigenes Denken erworbenen Wissen, besteht, wenn sie aus einem ganz einseitig durchgebildeten

Gedankenkreise, aus einer ganz einseitigen Richtung des Interesse hervorgegangen ist. Was man sich selbst erarbeitet und zu bestimmten Ueberzeugungen durchgebildet hat, das regt auch das Gefühl lebendig an und drängt zu entsprechender Gesinnung und Thätigkeit. Auf der anderen Seite ist Sittlichkeit ohne Intelligenz nicht möglich, und rohe, ungebildete Völker können sich auch nicht zur Sittlichkeit erheben — beides allerdings auch schon deshalb, weil der Gedankenkreis immer zugleich der Boden für das Leben des Gemüths ist und die Grenzen von Gedankenkreis und Gemüth zusammenfallen. Wahre Sittlichkeit wohnt nur in einem völlig durchgebildeten d. i. mit wahrem Interesse erfüllten Gedankenkreise, der darum nicht schon die Höhen von Wissenschaft und Kunst erstiegen haben, sondern nur in der Richtung ihres Geistes liegen muss, und der Intelligenz, die aus einem gleichschwebend vielseitigen persönlichen Interesse des Individuums hervorgegangen ist, würde die Charakterstärke seiner Sittlichkeit genau proportional sein. Im Aesthetischen und Ethischen liegt auch der stärkste Schutz gegen die Verirrungen von Gefühl und Phantasie, und wenn die Gründe für das Gute der Einsicht vollkommen deutlich vorschweben, so ist ihm sogar der Sieg über das Entgegengesetzte stets gesichert.

Der Charakter, der in der Entschiedenheit des Wollens und Nichtwollens besteht, muss aber ausdrücklich in Bezug auf beides, das Wollen und das Nichtwollen, entschieden sein (sonst steht weder das eine noch das andere ganz fest, wenn sie auch in logischer Hinsicht auf einander hinweisen), und die Entscheidung wird durch ein gelingendes Handeln, zu dem das Interesse fortschreitet, herbeigeführt; denn das Streben, das schon im Interesse liegt, gewinnt dadurch das Bewusstsein seiner Kraft, d. i. es erlangt die Einsicht in die Möglichkeit des Erstrebten, und dadurch kommt die Ueberzeugung, wenigstens die subjective Ueberzeugung von der Erreichbarkeit des Erstrebten zu ihm hinzu, dadurch geht es aber auch in das Wollen über, welches auf dieser Ueberzeugung beruht. Wenn ich weiss, oder doch voraussetze, ich kann, was ich erstrebe, so will ich es ja, und ich erfahre das gerade dadurch, dass sich an mein durch das Interesse in Bewegung gesetztes Streben, durch das gelingende Handeln in meinen Gedanken die Reihe des Geschehens anschliesst, die vom Ziel des Strebens durch die aufgewendeten Mittel hindurch zum Erfolg hinführt.

Es handelt sich sonach bei der unmittelbaren Charakterbildung darum, den Zögling auf einem jeden Gebiete in solche Lagen zu

versetzen und seinem Interesse solche Gelegenheiten zu eröffnen, wo er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann, wie es dem Interesse entspricht. Weil das Interesse zu Grunde liegen soll, so müssen es Verhältnisse sein, wo er sich wohl fühlt, wo er sich anschliessen kann, Verhältnisse, wo ihm nicht durch tägliches, stündliches Schelten und Tadeln Zuversicht und Muth gehemmt wird (Göthe), Verhältnisse, die sein Gemüthsleben vielseitig in Anspruch nehmen und ihm Innigkeit und Stärke geben. Besonders sind hier die Gelegenheiten günstig, die das Haus, nämlich das von einem echten Familienleben erfüllte, das Privatinstitut oder wenigstens ein engerer öffentlicher Schulkreis, wenn darin ein wahres Interesse und Gemeinschaftsleben gepflegt wird, bietet. Denn da lassen sich am allervollständigsten die verstandesmässig-vernünftigen Veranstaltungen treffen, woraus ein gelingendes Handeln von der rechten Art und somit auch ein rechtes Wollen hervorgehen kann, sowohl in den Verhältnissen der Zöglinge unter einander und in ihren Verhältnissen zum Lehrer, als in ihren Verhältnissen zum Ganzen der Gemeinschaft und zur Umgebung, ja zu den weiteren socialen Kreisen. Hier sind die Verhältnisse nach allen Seiten vollkommen durchsichtig und überschaubar, und das Gefühl der Gemeinschaft lässt Fehler, wie Unverträglichkeit, Rechthaberei und Herrschsucht, Eigennutz, Eifersucht und Neid oder Schadenfreude vielleicht gar nicht aufkommen, die Kinder können gar nicht herz- und gemüthlos werden, sie gewöhnen sich nicht an ein Befehlen und Sich-bedienen-lassen, das ihrer Selbständigkeit und Bescheidenheit schaden würde, und so fort. In festen Lebensordnungen (also im directen Gegensatz zu einem Leben auf der Landstrasse oder blos auf Reisen), wo das Rechte (nach Göthe) nicht wie eine Arzenei betrachtet wird, sondern zur Diät des Lebens gehört, lässt sich überdies ein constantes, stetiges, gleichmässig wiederkehrendes Handeln ins Werk setzen, worauf es gerade ankommt; denn nicht ein vereinzeltes, zerstreutes Wollen soll zu Stande kommen, sondern ein Wollen der Person, und dazu gehört vor allem, ein jedes Wollen muss ein gewohnheitsmässiges, tactmässiges, ein rein gedächtnissmässiges Wollen werden, ein Wollen, in welches Gedächtniss gekommen ist, wie man sagt, d. i. ein solches, bei dem nicht erst zu überlegen ist, was und wie es zu thun ist, bei dem das vielmehr in jedem einzelnen Fall schon im Voraus feststeht. Ein blos periodisches Thun ist deshalb werthlos, und am wenigsten darf durch die Art der Einrichtungen, die man trifft, oder durch den Mangel eines festen, bleibenden Verhältnisses zwischen Erzieher und

Zögling zur Verletzung von Gewohnheiten verleitet werden. Wie schon bei dem Unterricht alles ausdrücklich zu klarem Bewusstsein zu erheben ist, was von dem Zögling ohne klares Bewusstsein, wenn auch richtig, gethan worden war, so müssen bei ihm in allen Lebenskreisen auf Einsicht beruhende Gewöhnungen entstehen, deren Mangel in Fehlern der Flüchtigkeit, der Flatterhaftigkeit, der Oberflächlichkeit sich äussert. Aber ein Glück ist es, wenn der Zögling sich schon vorher in solchen Kreisen eingelebt und seine Individualität davon eine Bestimmtheit erhalten hat. Das ist die sicherste Grundlage und Voraussetzung für eine Erziehung, die gelingen soll. Hier müssen dem Individuum ausser den mittelbaren Tugenden die sympathetischen Gefühle erworben werden, aus denen alle ethische Tugend sich entwickelt, hier muss ihm der religiöse Sinn zur anderen Natur werden, ehe Unterweisung und Lehre sich seiner bemächtigen, hier muss der Zögling überhaupt zu dem disponirt werden, was er später mit Bewusstsein sein soll. Auf dem Boden solcher bewusstloser Gewohnheiten werden die auf Einsicht beruhenden erst recht fruchtbar und so stark, als sie sein müssen, zumal wenn der Zögling den Kreisen seiner frühesten Jugend auch späterhin niemals ganz fremd wird und er zu ihnen immer wenigstens von Zeit zu Zeit zurückkehrt. Nur dürfen die Kreise, in denen sich sein Charakter bilden soll, nicht ausschliesslich solche Lebenskreise sein, wo dem Zögling, wie in der Familie, auch ohne sein Zuthun die Wege geebnet und Hindernisse weggeräumt werden. Die Reibungen und der Wechselverkehr z. B. unter gleichalterigen Genossen mit allen Freuden und Leiden, sowie mit den Anregungen für die verschiedenen Arten der Interessen dürfen ihm nicht fremd bleiben, und bei allen Veranstaltungen der Zucht, auch bei Turnen und Spiel, bei Festen und Feierlichkeiten, bei Excursionen und Reisen, muss das Erste, worauf hinzuwirken ist, immer die eigene Activität des Zöglings sein, woraus eine Art des Wollens hervorgehen oder wodurch sie sich verstärken oder veredeln soll, in aller Gemeinschaft muss er sich in ein bestimmtes Amt einzuarbeiten suchen, und an die Stelle des wirklichen Handelns darf bei ihm nicht blos der Schein eigenen Handelns treten. Wo es in öffentlichen Schulkreisen an Gelegenheiten zum Handeln ausserhalb der Unterrichtszeit fehlt, werden sich immer geheime Verbindungen bilden. Es müssen aber nicht blos solche Gelegenheiten vorhanden sein. Es müssen auch die Arten des Wollens immer mannigfaltiger werden, sie müssen immer edleren und würdigeren Interessen und Zwecken dienen, sie

müssen immer weiter reichen, und die verschiedenen Arten des Wollens müssen unter einander und zu einem gleichartigen, allgemeinen Wollen, zu Vorsätzen und Grundsätzen verschmelzen, so dass eine jede Art des Wollens nicht blos aus verwandten, angrenzenden Gedanken- und Handlungskreisen Hilfen erhält, sondern zugleich durch das Gewicht des allgemeinen Wollens getragen wird. Ausserdem muss sich alles Wollen fortwährend danebenher von Seiten der mittelbaren Charakterbildung verstärken, und zwar dadurch, dass ein immer festerer Zusammenhang zwischen den von der Lebensklugheit und dem praktischen Sinne zu ergreifenden Mitteln und den vorschwebenden Zwecken hergestellt, dadurch dass der Reichthum an Mitteln vermehrt, dadurch dass der Gedankenkreis verstandesmässiger durchgebildet, dadurch, dass er überhaupt besser durchgebildet und namentlich mehr verschmolzen und erweitert wird. Alles das kann allerdings schon durch die das Handeln begleitenden Gedankenbewegungen ohne Unterricht geschehen. Indem sich aber der Gedankenkreis, sei es in der einen oder der anderen Weise, durch eigenes Nachdenken erweitert, durch selbständiges Bearbeiten befestigt und läutert, indem das Interesse an Umfang, Tiefe, Zusammenhang gewinnt, befreit sich der Geist immer mehr vom Irrthum, lebt er sich in die höheren Interessen immer mehr hinein, kann das Handeln nach aussen, wie die Beherrschung des Gedankenlaufes und der Gemüthsbewegungen immer vollständiger und zweckmässiger werden. Die Intelligenz arbeitet so der inneren Freiheit vor und macht sie in höherem Grade möglich. Die grössere verstandesmässige Durchbildung wehrt dann immer mehr einem Handeln nach Einfällen und Launen, oder blossen Gefühlen, Meinungen und Vorurtheilen, und je besser überhaupt der Gedankenkreis durchgebildet, je mehr er verschmolzen, je reicher und vielseitiger er wird, desto vielseitiger, desto kräftiger und consequenter, desto zuversichtlicher und freudiger wird auch das Handeln und das daraus hervorgehende Wollen, und ebenso vielseitig, kräftig, consequent, ebenso zuversichtlich und freudig wird weiterhin das charaktermässige Wollen, wenn das Viele des Wollens immer in der Einheit der Person zusammengefasst und namentlich auch vor Widersprüchen bewahrt wird. Ein weiter, in seinen Theilen innig verknüpfter Gedankenkreis vermag selbst das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen und das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen, und dann tritt auch, selbst wenn es unserem Zögling an der Naturgabe des leichten Sinnes fehlt,

später nicht so leicht die Gefahr bei ihm ein, dass es seinem Willen und Charakter an Mitteln und Wegen, dass es ihm, wenn die alten Wege des Wirkens verschlossen sind, und wenn er dem bisher Erstrebten entsagen muss, an neuen Zielen fehlen oder dass er bei irgend einer Lage des Lebens in Verzweiflung gerathen werde. Die Gefahr der Verzweiflung entschwindet um so gewisser, wenn Wissenschaft, Kunst, Religion, ein idealer Sinn ihm den Druck der Wirklichkeit erleichtern, indem sie ihn in eine höhere Welt versetzen. Vertiefung in Romanlectüre aber, ja in alle poetische Stoffe, auch in Märchen und Sagen, die nicht vollständig durchdacht und verarbeitet werden, verwirren und untergraben in Folge der Verwechslungen und Vermischungen, die dann eintreten, die Bedingungen, unter denen man in der Welt überhaupt oder in besonderen Kreisen leben kann. Es ist schon eine Vermischung des wirklichen und gedachten Handelns zu verhüten, und es sind Gefühle, Phantasieen, die ohne genügende Vorbildung des Gedankenkreises, durch leere Worte statt durch ein Erleben angeregt werden oder die sich blos an äussere Gewohnheiten anlehnen, wegen ihrer Verworrenheit und ihres fortwirkenden verwirrenden Einflusses ebenso zu fürchten, wie Worte ohne Gedanken. Dagegen werden systematische und deshalb einstimmige, sich gegenseitig fördernde, es werden methodisch durchgebildete Gedanken bei allem Thun so zusammenströmen, dass eine umfassende Einsicht zu voller Deutlichkeit nnd der Wille zu voller Stärke sich erhebt.

Das wirkliche Handeln muss durch eine so weit als möglich fortgesetzte Erweiterung von Umgang und Erfahrung unterstützt werden, und darin kann nur eine durch das wahre Interesse selbst bestimmte Beschränkung stattfinden; denn dieses widmet sich nicht auch dem völlig Gleichgiltigen, dem Verwerflichen und Unwürdigen, es will nicht alles gesehen und mit gemacht haben, von manchem Umgang hält es sich absichtlich zurück, anderen, dem es sich nicht zu entziehen vermag, fürchtet es. Abgesehen von solchen Beschränkungen, muss das Handeln in der That immer weiter ausgebreitet werden, insbesondere auch, indem der Zögling an dem Faden der Concentrationsreihe für die individuellen Vorarbeiten zu seinem künftigen Berufe die Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Thätigkeit mit allen wesentlichen Verschiedenheiten und Eigenthümlichkeiten in den Behandlungsarten der dadurch dem Menschen gestellten Aufgaben kennen lernt. Wie sehr sich aber auch das wirkliche Handeln ausbreiten mag, es ist

doch immer an die Gelegenheiten des Handelns gewiesen, die dem Individuum offen stehen, es ist deshalb nothwendig beschränkt und einseitig, wie alles individuelle Streben. Um so mehr ist das phantasierte Handeln zu pflegen, sowohl ausserhalb des Unterrichts im Durchdenken und Besprechen aller möglichen Lebensverhältnisse mit Rücksicht darauf, wie darin zu handeln ist, als bei einem Unterricht der Lectüre, der Geschichte und Poesie, der von den einfachsten Verhältnissen zu den verwickelteren aufsteigt und den Zögling in die Lage der handelnden Personen, oder in einen gedachten Wechselverkehr mit ihnen (bei Campe selbst durch Briefe) versetzt. Das phantasierte Handeln hat vor dem wirklichen Handeln einen grossen Vorzug, wie auch das gedachte, nämlich das in der Erinnerung fortlebende Glück wegen seiner Dauer für das Gemüth werthvoller ist, als das im Augenblick des Genusses erlöschende, welches man wirklich erlebt und das der Pessimismus allein im Auge hat. Der Vorzug des phantasierten Handelns vor dem wirklichen Handeln besteht darin, dass bei jenem viel eher erschöpfende Ueberlegungen angestellt werden können, und folglich aus ihm viel zuverlässiger ein richtiges Handeln hervorgeht, das dann auch dem Charakter die rechten Züge einprägt; umgekehrt setzen sich ja darin falsche Züge fest, wenn das Ueberlegen und Handeln unvollkommner ist. Deshalb kommt es nicht blos darauf an, dass der Zögling überhaupt zum Handeln angeregt, es muss auch dafür gesorgt sein, dass ihm ein richtiges Handeln möglich gemacht werde. Das phantasierte Handeln lässt sich sogar so gestalten, dass es ein echtes Vorbild für das wirkliche Handeln werden kann. Es gelingt auch viel leichter, Hemmungen und Widerstreit lassen sich in Gedanken doch viel leichter überwinden, als im wirklichen Leben, Mittel und Kräfte lassen sich dort viel leichter herbeischaffen, und das phantasierte Handeln hilft folglich dazu, dass das Wollen bei dem Zögling rascher fortschreitet und sein Reichthum, seine Energie rascher bei ihm wächst. Je mehr man sich aber in Gedanken hat richtig handeln sehen, um so eher handelt man dann auch, wie schon beim Gesinnungsunterricht bemerkt worden ist, im wirklichen Leben richtig, und überdies ist die Vielseitigkeit des Ueberlegens und der Reichthum, sei es auch nur an gedachtem Handeln, es ist der Reichthum und die Vielseitigkeit der Gedankenthätigkeit überhaupt ein zuverlässiger Schutz gegen aufkeimende und wuchernde Begierden, die sich so leicht an die Stelle eines echten, reinen Interesses drängen und die nirgends dem Wollen zu Grunde liegen sollten.

Auf diese Weise wird jedoch zunächst nur der sogenannte objective Charakter bei dem Zögling begründet. Aus ihm muss, wenn die unmittelbare Charakterbildung fortschreiten soll, ein besonderer Gedankenkreis hervorgehoben werden, der die subjective Seite des Charakters ausmacht und in dem eine reine und klare Beurtheilung des Rechten und Guten für sich enthalten ist, aber verbunden mit dem nothwendigen theoretischen Wissen der praktischen Klugheit und des praktischen Verstandes, woraus durch die Benutzung der rechten Mittel das Können im Dienste der Zwecke hervorgehen kann. Soll die Beurtheilung die volle Wärme haben, so muss sie aus einzelnen Beispielen des Lebens, der Geschichte, der Lectüre, überhaupt aus solchen Verhältnissen heraus gebildet sein, in denen der Zögling wirklich oder phantasierend gehandelt und folglich die abzuleitenden Grundsätze erlebt hat. Soll sie die volle Stärke haben, so muss sie auch durch eine religiöse Gesinnung getragen werden, der das Gute als realisirbar und das Streben darnach als nicht vergeblich erscheint, und die fortwährend Nahrung aus dem Cultus in den engeren Kreisen der Familie, der Schule erhält, wo zwar weniger Affect, aber eben deshalb grössere Innigkeit des Gefühls erreicht werden kann, als in dem öffentlichen Cultus. Ist sie dort einmal stark und fest geworden, so regt dann auch der öffentliche Cultus, in den der Privatcultus überführen soll, den Affect weniger an. Ohne die Voraussetzung objectiver Gebetserhörung innerhalb der Grenzen des allgemeinen Weltplans und der dem Einzelnen gesetzten Bestimmung ist freilich überhaupt die Religion nicht geeignet, die Kraft des Willens wesentlich zu verstärken: dann lässt sich die Religion ersetzen. Die ethisch-praktische Beurtheilung muss ferner durch Persönlichkeiten getragen werden, die dem Zögling nahe stehen, mit denen er in Liebe, Freundschaft oder durch das Gefühl der Autorität verbunden ist, oder in die er sich durch eine biographische Lieblingslectüre ganz versenkt, durch Persönlichkeiten, die ihm als Muster dienen können, die ihm das so vollkommen als möglich vor Augen stellen, was die ethisch-religiöse Beurtheilung und der in ihrem Dienst stehende praktische Verstand fordert. Sie müssen den Zögling dabei festhalten und ihm sein eigenes Gewissen gleichsam objectiviren, nachdem die leitenden Grundsätze als Regeln für einzelne Fälle, als Gesetze für verwandte Fälle, in annähernd allgemeinen Begriffen von ihm abgeleitet und vielleicht auch durch Gedächtnisssprüche als Grundfesten moralischer Wahrheit und praktischer Lebensklugheit (Herder) fixirt worden sind, wie

sie die Bibel, die volksthümliche Literatur und Rede, die Classiker der alten und neuen Zeit darbieten. Ein Glück ist es dann für seine Charakterbildung, wenn diese Grundsätze schon für seinen objectiven Charakter festgestanden haben und er häufig darnach gehandelt hat. Damit ist der Grund zu einem starken Charakter bei ihm gelegt. Aber trotzdem muss noch etwas bei ihm hinzu kommen, wenn er nicht blos das Product der äusseren Lebensverhältnisse, wenn sein Charakter das Resultat seines eigenen reifen Nachdenkens sein soll: es muss noch der Process der inneren Wiedergeburt bei ihm durchgeführt werden, d. i. alle Willenszüge, die sich in seinem objectiven Charakter festgesetzt haben und alle übrigen natürlichen Regungen, die darin enthalten sind, müssen an dem Gedankenkreis seines subjectiven Charakters darauf geprüft werden, ob und wie weit sie im Dienste des sittlich-religiösen Lebens stehen. So weit sie wirklich darin stehen, müssen sie ausdrücklich von ihm anerkannt und bestätigt werden. Was zu einem grossen Theile Naturnothwendigkeit, Gewöhnung und fremder Wille aus ihm gemacht haben, wird dann in ein Werk seiner freien Intelligenz und Wahl umgeschaffen. Den Resultaten seines Denkens merkt man dann nicht mehr den Einfluss seiner individuellen Stellung im Leben an, und bei dem durchgebildeten Charaker (z. B. als einem Herrn auch des Sabbaths nach biblischer Ethik) kann das sogar zu rationell begründeten Ausnahmen von erworbenen Lebensgesetzen führen, wenn er sich zugleich um so mehr selbst beherrschen lernt; denn mit jeder abgelegten Geistesfessel müssen wir ja (nach Göthe) die Pflicht grösserer Selbstbeherrschung auf uns nehmen. So weit aber die Regungen seines Inneren nicht im Dienst des sittlich-religiösen Lebens stehen, müssen sie wo möglich dazu erhoben, und wenn das nicht möglich ist, müssen sie ausgerottet, d. i. so weit unterdrückt werden, dass ihnen fernerhin keine Hoffnung des Aufsteigens im Bewusstsein bleibt. Wird das erreicht, so vollendet sich dadurch die Würde der Persönlichkeit, indem das Ganze des objectiven Charakters denselben obersten Grundsätzen des subjectiven Charakters unterworfen wird, und die Bestätigung des rechten Wollens, wie der Einklang alles Wollens befestigt dasselbe. Es muss dann weiterhin die Wachsamkeit beobachtet werden, dass die späteren Aeusserungen des Charakters in derselben Richtung liegen, die durch den Process der Wiedergeburt vorgezeichnet ist. Die hier nothwendige Selbstprüfung und Selbstbeobachtung darf nur nicht früher eintreten wollen, als sich Maximen wirklich gebildet haben, und sie darf nicht mit Hilfe

eines regelmässigen Tagebuches geübt werden, sondern sie muss im Grossen nur von Zeit zu Zeit und ausserdem in Bezug auf bestimmte hervorragende Fälle stattfinden. Sonst verwirrt sie leicht mehr (nach Kant), als sie aufhellt, wegen der Schwierigkeiten, womit sie verknüpft ist. Ihr muss nur durch Beobachtungen an anderen wirklichen und poetischen Persönlichkeiten, die genau erörtert werden, vorgearbeitet sein, und ein Tagebuch darf nicht mehr enthalten, als Erfahrungen und Erlebnisse, höchstens mit einem kurzen Urtheil darüber verbunden. Die Selbstprüfung aber und die dadurch eingeleitete innere Wiedergeburt, die wachsame Selbstbeobachtung, wie alles Handeln und Wollen nach Grundsätzen, auch das des objectiven Charakters sammt dem das Mittelglied zwischen Interesse und Handeln bildenden, aus einer Steigerung des ersteren hervorgehenden Fordern (die Anforderungen enthaltend, die wir vor allem wirklichen Handeln und Arbeiten an uns selbst und an das Leben, die Umgebung machen), sind nichts anderes als Apperceptionsprocesse, die einen bestimmten Einfluss auf das Innere ausüben, und deshalb gewähren die streng durchgeführten Apperceptionen alles unterrichtlichen Lernens eine so überaus wichtige Vorbereitung für die Charakterbildung. Allerdings wird der Charakter, je consequenter er sich durchbildet, um so gewisser in einen Kampf mit sich selbst verwickelt; denn die falschen Einbildungen, die Neigungen, Begierden, Willensregungen, die in Widerspruch zu den sittlich-religiösen Normen und der verständig-vernünftigen Ueberlegung stehen, weichen nicht ohne Weiteres zurück; der Charakter muss vielmehr einen Zwang gegen sich selbst ausüben. Wenn dabei seine Entscheidungen von der subjectiven Seite aus mit denen seiner objectiven Sphäre zusammenstimmen, so verstärkt er sich noch mehr, und es entsteht dann die volle Charakterstärke des sittlich-religiösen Lebens. Dahin sollen nun wohl die sogenannten schönen Seelen, deren Natur schon durchaus in der Richtung des objectiv Guten und Zweckmässigen liegt, ohne Kampf gelangen. Aber eben deshalb sind sie sehr problematischer Art, und wenn man sie ausnimmt, so ist das Ziel nur in einem sehr langsamen und ganz allmählig fortschreitenden Entwickelungsprocess erreichbar, den ein Jeder durch den Kampf hindurch bis zu vollkommener Einheit mit sich selbst und bis zu einem unter denselben Umständen sich vollständig gleich bleibenden, beständigen, schon vor seiner Aeusserung dem Wesen nach deutlich erkennbaren Wollen und Nichtwollen durchlaufen muss, wenn ihm die Erreichung des Zieles über-

haupt gelingt. Um so mehr sind noch eine Menge näherer Bestimmungen nöthig. Einiges davon stellen wir in unserem Schlussparagraphen zusammen.

§ 29.

Specielle Richtungen der Charakterbildung.

Den Geistesthätigkeiten, die von der subjectiven Seite des Charakters aus im Zögling erzeugt werden, seiner Selbstprüfung, der Neuerzeugung seines Inneren, der Wachsamkeit über sich, dem Selbstkampf mit allem, was in seinem Inneren den eigenen Grundsätzen entgegen ist, kann es an Wahrhaftigkeit gegen sich selbst fehlen, er mag sich dann einen Irrthum nicht eingestehen, zu einer Wahrheit sich nicht bekennen. Es kann ferner an der Gewissenhaftigkeit fehlen, welche sich scheut, Missverhältnisse zu seinen Ueberzeugungen zu ignoriren und fortbestehen zu lassen; es kann an Ausdauer und Energie fehlen, eine Menge absichtlicher und unabsichtlicher Selbsttäuschungen können sich einmischen, und wie die Fehler sonst heissen mögen, die eine eindringende Specialuntersuchung hier nachzuweisen hat, und die durch ihre Stärke, wie durch ihre Verflechtung, ja schon durch die Stelle, die sie im Gemüthe einnehmen, noch besonders gefährlich werden können. Aber schon lange vorher, schon in die Sphäre, wo sich das Wollen seines objectiven Charakters entscheiden sollte, können sich solche Fehler eingeschlichen haben, die zu entdecken und zu verbessern sind. So, wenn er keine Gelegenheit erhalten hat, sich zu geben, wie er ist, und nach seiner Neigung sich zu entscheiden, wenn er sich immer nur zurückgehalten und bei ihm überhaupt, vielleicht schon vom Spiele an, keine freie Wahl des Handelns stattgefunden hat; denn dann entscheidet sich in dieser Hinsicht auch nicht sein Wollen, weil nicht sein eigenes Interesse zu Grunde liegt, und weiterhin bildet sich in derselben Hinsicht kein Grundsatz bei ihm aus, sein Charakter gewinnt folglich nach dieser Seite keinen positiven Zusatz. Selbst bei Schulexcursionen muss mit Ausnahme der Zeitpuncte, wo alle zu vereinigen sind, Freiheit der Bewegung für einen jeden herrschen, und es darf keine Beschränkung der Beobachtung auf einzelne Arten von Gegenständen und Erscheinungen stattfinden. Nur müssen zuletzt die verschiedenen Gruppen von Vorstellungen, die entstanden sind, für alle und von allen zusammengefasst werden. Ohne Freiheit der Wahl kann es bei dem Zögling entweder dahin kommen, dass sich sein Charak-

ter nicht unter den Augen des Erziehers, sondern ohne dessen Wissen und Mitwirkung entscheidet, und dass dann sein wirkliches Wollen, wie bei einem versteckten Charakter, nicht offen und frei hervortritt. Oder es kann dahin kommen, dass es ihm zuletzt an Charaker selbst in Bezug auf das fehlt, was er haben, treiben und dulden will. Sein Wollen hat sich darüber, wie viel er auch in fremdem Sinn und Auftrag gehandelt hat, nicht entschieden, und er weiss folglich in diesen Beziehungen nicht, was er will oder nicht will, mag er immerhin dabei mancherlei Erfahrungen erworben haben. Oder es hat sich jede Art des Wollens für sich allein bei ihm entschieden, aber nicht im Verhältniss zu den übrigen Arten, also nicht so, dass sie mit ihnen sicher zusammenstimmte. Er weiss dann z. B. was er haben und treiben, er weiss auch, was und wie viel er dulden will; aber das Mass von Anstrengung und Arbeit, wozu er sich entschlossen hat, reicht für das, was er haben und treiben will, nicht aus. Es können sich ferner einzelne falsche Neigungen und Gewohnheiten zu einem kranken Element in seinem Inneren ausbilden. Oder es kann sich Falsches in seine Grundsätze eingemischt haben, theils in Folge davon, dass die ethischen Elementarurtheile Mängel, z. B. durch Verfälschung, an sich tragen, theils in Folge davon, dass in dem als verstandesmässig nothwendig und zweckmässig Geltenden Irrthümer vorkommen. Denn beides muss seinen Einfluss auf die Grundsätze äussern. Fehlen die Werthurtheile gänzlich, so herrscht absolute Rohheit des Gemüthszustandes. Die Grundsätze können sich aber auch richtig gebildet haben, sie sind jedoch vielleicht in falscher Weise vereinigt, namentlich in eine falsche Rangordnung gebracht worden, so dass z. B., was herrschen sollte, zu einem untergeordneten Gesichtspunct herabgesunken oder umgekehrt, was untergeordnet sein sollte, zur Herrschaft gelangt ist. Auf diese Weise entstehen verschiedene Arten und Grade der Verwahrlosung in sittlicher Hinsicht. Zu den schlimmsten, am wenigsten Hoffnung auf Besserung gewährenden Arten gehört es, wenn die Grundsätze selbst verdorben sind, also unsittliche Maximen Charakterzüge bilden. Von da ist nur ein leichter Uebergang zur Opposition gegen bessere Maximen, die allerdings nicht gerade als solche schon erkannt sein müssen. Bei allem Bösen ist überdies Ansteckung sehr zu fürchten, weil es so viel Anknüpfungspuncte in jeder menschlichen Seele findet. Darum dürfen auch Verwahrloste, die nach Art und Grad weit von einander abstehen, nicht in derselben Besserungsanstalt vereinigt werden. Die schlechteren Ele-

mente nehmen sonst die besseren förmlich in die Schule der Sünde. Einem jeden Zögling ist dagegen ein Umgang wichtig, der die Vorstellungen unterstützt, die unterstützt werden sollen, und diejenigen hemmt, die zu hemmen sind.

Für den objectiven Charakter handelt es sich aber nicht blos um die Vermeidung und Ausstossung von Fehlern, sondern ebenso sehr um die Begründung eines freien pflichtmässigen Gehorsams*) nach allen Seiten hin, der aber nicht willkürlich auf die Probe gestellt werden darf; denn das würde die Grenzen eines erlaubten Experimentes überschreiten, weil der Versuch auch misslingen kann. Vor allem muss das Gedächtniss des Wollens bei unserm Zögling gesichert werden. Man darf ihn nicht blindlings falschen Wegen und Zielen sich zuneigen lassen. Man darf ihn nicht seinem Leichtsinn überlassen, wobei das, was er will, in Vergessenheit geräth. Er muss durch Erinnerung an das, was er selbst für recht und verständig hält, angehalten, er muss von allem, was ihn davon entfernen könnte, abgehalten werden. Bevor er handelt, muss er nöthigen Falls darlegen, wie er zu handeln hat. Nachdem das Handeln stattgefunden, muss er es in Gedanken recapituliren, z. B. bei Aufträgen. So ist das rechte Handeln einzuprägen, und wenn Abweichungen davon stattgefunden haben, hat er wenigstens Rechenschaft darüber abzulegen, wie er hätte handeln sollen, und bei Wichtigem auch schriftliche Rechenschaft in ähnlicher Weise, wie sich Fichte selbst bei wichtigen Entschlüssen über das Pro und Contra im Voraus schriftliche Rechenschaft ablegte. Wo aber das Handeln gelungen ist, ist zu gleichmässiger Wiederholung anzuhalten, damit sich das Wollen verstärke und Festigkeit und Haltung annehme. Zu einem absichtlichen rechten Handeln kann es freilich gar nicht kommen, wenn die mittelbaren Tugenden der Ordnung, der Regelmässigkeit und des Fleisses, der Reinlichkeit, Mässigkeit und Schamhaftigkeit, der Sauberkeit, Genauigkeit u. s. w. nicht schon fest begründet sind. Ausserdem lässt sich der Sinn für die höheren Aufgaben des sittlichen Lebens gar nicht fesseln.

Rücksichtlich der appercipirenden Grundsätze unseres Zöglings ist ihm Gelegenheit zu geben und Lust dafür einzuflössen, dass er sich über sie offen ausspricht und mit denen, die für seine Erziehung sorgen wollen, darüber disputirt; denn sie müssen darauf

*) Im Sinne von Göthe:

— folgsam fühlt' ich immer meine Seele
Am schönsten frei.

geprüft werden, ob sie zusammenstimmen, ob sie Reinheit und Haltbarkeit besitzen. In einer Persönlichkeit darf es ja keinen Widerstreit geben, und in einer sittlichen Persönlichkeit darf nicht das blos psychisch Stärkere entscheiden, in ihr dürfen nicht eudämonistisch-materialistische Grundsätze herrschen, denen die Weltmenschen folgen, sie darf nicht einer Autorität gehorsam sein wollen, deren Forderungen die eigene Ueberzeugung entgegen ist, sie darf sich nicht durch religiöse oder kosmopolitische Schwärmerei oder durch particularistische Engherzigkeit leiten lassen, Weltflucht und Pessimismus müssen ihr gleichmässig fremd sein, sie darf nicht einer Opportunitätsrücksicht folgen, z. B. das Wahre nur da auszusprechen, wo es ihr zweckmässig scheint, statt überall, wenn auch mit aller Schonung, wo die Aufforderung, es zu bekennen, vorliegt, sie darf Zweckmässiges nach Gründen der praktischen Klugheit nicht früher in Erwägung ziehen, als die Zwecke selbst nach absoluten Gesichtspuncten festgestellt sind, sie darf nicht einen allem ethischen Idealismus abgewendeten praktischen Verstand als ausschliessliche Norm betrachten, dessen Berechnungen für sich allein so leicht täuschen und im Stiche lassen und niemals dem Willen die volle Zuversicht und Sicherheit verleihen, und so fort. Um den Zögling endlich zu veranlassen, dass er die Haltbarkeit seiner Grundsätze prüfe, müssen ihm Verwickelungen nachgewiesen werden, so dass er sie selbst fühlt, und darin müssen seine Grundsätze die Probe bestehen, sie müssen sich als durchführbar erweisen, ausserdem muss er sich bestimmt fühlen, sie aufzugeben. Er darf ja nicht in Zwiespalt mit sich selbst gerathen. Er darf schon nicht urtheilen, er darf es nicht besser wissen wollen, wo ihm die Voraussetzungen dafür fehlen.

Weiter muss der Zögling stets die ruhige Klarheit des Gemüths besitzen oder sie muss ihm wenigstens immer so rasch als möglich, z. B. durch Beruhigung des Affects, zurückgegeben werden. Sein Wollen soll ja nicht aus Begehren, sondern aus echtem Interesse hervorgehen. Ausserdem würde es ihm immer an der vollen Kraft und Ausdauer, an der vollständigen Durchbildung des Gewollten mangeln. Er darf sich auch nicht in affectvolle Zustände stürzen, er darf nicht bei den geringfügigsten Veranlassungen, wie im Finstern oder bei dem Betasten eines unschädlichen Thieres, in solche Zustände gerathen, er muss warten lernen und sich an Geduld gewöhnen, wie an Bedürfnisslosigkeit, geschweige dass an die Stelle echten, reinen Interesses Begierden bei ihm treten dürften, seien es auch nur solche der Eitelkeit, des sinnlichen Genusses, oder

seien es Trägheit, Launen, Neigungen für Reize des Neuen und Auffallenden. Er darf nicht durch Affecte, z. B. der Furcht, oder durch Begierden zur Lüge verleitet werden. Ohne die ruhige Klarheit des Gemüths und ohne dass dieselbe auf sicheren Gleichgewichtspuncten ruht, werden die ethischen Elementarurtheile für den Einzelnen und die Gesellschaft nicht vernommen, und das theoretisch Verstandesmässige erlangt nicht das Gewicht, das ihm gebührt. Dann können sich aber auch die Grundsätze nicht richtig gestalten, und es kann nicht einmal zu den Vorstufen der sittlichen Freiheit kommen, welche sich an die eigene sittliche Ueberzeugung bindet. Daher ist alles zu vermeiden, was den Affect erregt, was die Begierde reizt und weckt. Die gefährlichste Nahrung findet aber die Begierde, wie die Verführung dazu, in der Langenweile. Es darf auch nicht eine Begierde unterdrückt werden durch Erweckung anderer. Gelegenheiten, die dazu verleiten könnten, müssen abgeschnitten werden, so die Gelegenheit zur Veruntreuung und Unredlichkeit. Denn der sittliche Gehorsam ist nicht etwa in erster Linie durch Correctur der Abweichungen vom Rechten zu pflegen, sondern durch gewohnheitsmässiges Rechtthun. Darum kommt so viel darauf an, dass sich der Zögling „nur heute, nur heute nicht fangen lässt: dann ist er für die Zukunft tausendmal entgangen“ (Göthe). Darum ist auch die Unschuld und Zartheit des Herzens in jeder Hinsicht so ängstlich zu schonen. Die guten Grundsätze müssen den schlechten, die sich von selbst bilden, zuvorkommen, und das Handeln nach jenen darf keine Schwierigkeiten machen, damit um so früher ein Gefühl dafür und eine Gewohnheit entstehe. Das Böse darf dem Zögling erst bekannt werden, wenn er sich selbst schon darüber erhaben fühlt und er es also unter sich weiss, oder er zu erkennen gibt, dass es ihm sogar antipathisch ist. Dann kann es aber zur Schärfung seines Urtheils dienen. Nur so weit braucht es ihm auch vorgeführt zu werden. Von Schönem und Gutem muss er allerdings jede Hauptart besonders kennen lernen, weil es Massstäbe sind, die sich durch nichts ersetzen und vertreten lassen. Aber das Hässliche und Schlechte fällt von selbst auf, wenn man sein positives Gegentheil kennt. Den niederen Sinnen, namentlich dem Geschmack liegen die Gefahren rohen Begehrens am nächsten, und alle Befriedigung natürlicher physiologischer Bedürfnisse ist sorgfältig zu überwachen, damit sich nichts den Vorstellungskreis Verunreinigendes anschliesse. Ganz besonders gefährlich ist die Sorglosigkeit in Bezug auf Geschlechtsverhältnisse, da ihnen

ein Naturtrieb zu Grunde liegt und solche Fehler, die von Seiten des Organismus Hilfen empfangen, viel mächtiger sind, als diejenigen, welche in den geselligen Verhältnissen wurzeln. Selbst flüchtige Berührung, z. B. bei biblischer, classischer Lectüre, und jede Verletzung des Schamgefühls ist sehr zu fürchten, weil sich die schädliche Wirkung durch Erörterungen nicht abstumpfen, und auch das Schamgefühl nur durch regierungsmässige Gewohnheit sich befestigen lässt. Beim Unterricht müssen schon die Hinweisungen auf den eigenen Körper immer nur indirect sein, z. B. in Bezug auf Kleidung, Turnbewegungen, Gesundheit; um so mehr die Hinweisungen auf das Geschlecht, z. B. bei dem grammatischen Geschlecht, dem Gesang der Stubenvögel, bei Milch gebenden Thieren. Wie grosse Schuld mag die Schule durch den Unterricht, durch die Unterlassung solcher Vorsicht an der Entartung der Zeit tragen! Es handelt sich hier nicht darum, derbe Worte zu vermeiden, die eher abstossend wirken könnten, wohl aber darum, Verhältnisse, welche die Begierde reizen und die Phantasie verderben würden, den Blicken derer, denen sie schaden könnten, nicht voreilig bloszustellen. Bei dem Unterricht ist es günstig, dass sich die Zoologie früher abschliessen lässt, als die übrige Naturgeschichte. Auf der anderen Seite ist nicht schon die Bemühung der Jugend, hinter das Geheimniss der Geschlechtsverhältnisse zu kommen, als Verunreinigung anzusehen. Auch Gesundheit des Körpers ist der Charakterbildung günstig, weil sie im Interesse der Stetigkeit des Wollens nicht zu viel Rücksichtnahmen und Ausnahmefälle gestatten darf, und für sie gibt es, z. B. in Bezug auf Affekte, Stetigkeit des Thuns, auch sonst günstige und ungünstige körperliche Dispositionen. Aber alle übermässige Steigerung des Begehrens, ja jede Einseitigkeit des Strebens, alles Versagen untadelhafter Wünsche, alle Störung berechtigten Verlangens führt dem Laster der Leidenschaft entgegen dem Gegenpol von Vernunft, sittlicher Freiheit und Tugend.

Grundsätze, die der Zögling erworben hat, wendet er darum noch nicht richtig an. Er lernt das am ersten bei ihrer Uebertragung auf andere, weil er dabei am wenigsten auf Widerstand stösst und die Anwendung folglich am leichtesten gelingt. Freilich darf er nicht dabei stehen bleiben, blos von Grundsätzen zu sprechen und ihnen höchstens andere zu unterwerfen. Er muss sie auch auf sich selbst zurückbeziehen. Die Grundsätze zu kennen, ihre Giltigkeit und Nothwendigkeit einzusehen und doch vielleicht aufs rücksichtsloseste von ihnen abzuweichen, ist der Anfang des eigent-

lichen Bösen, d. i. desjenigen, das nicht blos aus Schwäche und Mangelhaftigkeit von Wille und Einsicht entspringt, sondern aus dem Widerstreit des Willens mit der besseren Einsicht. Das ist die schlimmste Art der Verwahrlosung in sittlicher Hinsicht. Davor ist unser Zögling aufs allerernstlichste zu bewahren. Freilich muss er auch bei dem Kampf, in den er durch das Anhalten zur Befolgung seiner Grundsätze verwickelt wird, Unterstützung finden. Denn was bei ihm durch Selbstbeherrschung unterdrückt und gezügelt werden soll, muss in einer Summe von Vorstellungsreihen, in einer Reihe von höheren Interessen und Entschlüssen das nöthige Gegengewicht haben. Gerade hier bedarf er wiederum der Vorbilder, wie der Stütze der Freundschaft. Gerade hier ist es nothwendig, dass die Grundbedingung aller gelingenden und heilsamen erziehenden Einwirkung erfüllt sei: es muss volles, unbedingtes gegenseitiges Vertrauen zwischen Erzieher und Zögling herrschen, ein Vertrauen, das von Seiten des Erziehers weder durch ein gerechtfertigtes Misstrauen, noch durch das verleumderische Misstrauen auf Vermuthungen hin, oder auch nur durch vorzeitige Voraussetzung von Falschem bei dem Zögling zerstört sein darf, und das der Erzieher unter allen Umständen immer erwidern muss, wenn der Zögling auch nur an den dürftigsten Anzeichen zu erkennen gibt, dass er sich anschliessen oder wieder anschliessen will. Auf Grund wechselseitigen Vertrauens muss alles, was im Bewusstsein des Zöglings zu sinken droht und doch darin unverrückt da stehen soll, vom Erzieher gehoben und gestützt werden. Die Verhältnisse müssen mit dem Zögling durchgesprochen, sie müssen ihm mit Rücksicht auf die Grundsätze zurechtgelegt werden. Insbesondere muss er zu Rückblicken und Vorblicken auf kürzere und längere Zeitabschnitte und zur Erneuerung oder Weiterführung schon angestellter Betrachtungen über sich selbst, schon gefasster Vorsätze veranlasst werden. Jeder Tag, jeder grössere Abschnitt des Schullebens, jedes Jahr, jede Reise, jede umfassendere zusammenhängende Thätigkeit muss damit begonnen und beschlossen werden. Lässt er sich bei dem, was der praktische Verstand vorschreibt, nicht im Voraus warnen, so muss er die natürlichen Folgen seines verkehrten Handelns empfinden und scheuen lernen, namentlich durch die sog. witzigenden, d. i. Klugheit lehrenden, oder *pädagogischen Strafen*, die den Naturlauf nachahmen und deshalb auch natürliche Strafen heissen; denn diese bestehen darin, dass er sich gerade durch eine Handlungsweise, vor der er sich nicht durch den Hinweis auf ihre nachtheiligen Folgen

hat warnen lassen, manches, was ihm wünschenswerth sein würde, entzieht, z. B. einen Gesellschaftskreis, in dem er sich ausserdem wohl fühlen könnte, durch Trotz und Eigensinn sich verschliesst, oder anderes, was er vermeiden möchte, z. B. Verspottung, durch Selbstüberhebung sich zuzieht, und das ist für ihn eine noch eindringlichere Warnung, es kann bei ihm zu einer Erziehung durch Irrthum (Göthe) werden, ja er kann dabei Durchgangsstadien einer Sturm- und Drangperiode durchmachen, die alle Anzeichen eines Ruins für den Charakter an sich tragen, aus denen er aber doch geläutert, bereichert an Welt- und Menschenkenntniss, willenskräftiger hervorgeht, um sich seiner eigentlichen Lebensaufgabe mit allem Ernst zu widmen. Bei allem aber, was gegen die von ihm anerkannten Grundsätze verstösst, muss ihn ein sittlicher Tadel treffen, der ihm selbst als verdient erscheint. Der Tadel soll sein sittliches Gefühl bilden, sein Bewusstsein reinigen, dem besseren Willen bei ihm zur Energie verhelfen und ein nachhaltiges Uebergewicht im Innern sichern, damit er sich in freiem Gehorsam unter die Zucht des Gewissens stelle. Der Tadel muss deshalb mit tief eindringender, Quellen und Zuflüsse der Verirrung erforschender, den Zögling selbst überzeugender und zu weiterem Nachdenken anregender Begründung, sei es vom Standpunct des Gewissens, sei es von dem der praktischen Klugheit aus, unter dem Ausdruck der herzlichsten Theilnahme und wohlwollendsten Hingebung verbunden sein. Es ist das der persönliche Accent der Zucht, der bis zu völliger Zerknirschung des Zöglings hinführen darf. Eine jede auf seine sittliche Besserung berechnete Betrachtung ist aber für ihn eine eigenthümliche Art von moralischer Strafe. Ihr muss alles Falsche einer criminalistischen Untersuchungsweise ferne bleiben, das diese selbst zu einer blossen Aeusserung der Gewalt herabsetzt, wie es irgend eine Art von Pression ist, die zur Entdeckung der Thatsachen bei dem Angeschuldigten führen soll, oder die Entwerfung eines falschen Bildes vom Thatbestand durch künstliche Gruppirung des Geschehenen, oder eine voreilige Präsumtion der Schuld des Angeschuldigten wegen seiner Antecedentien, oder wegen zufälliger begleitender Umstände, die gegen ihn zu sprechen scheinen, oder eine solche Erregung der Einbildung des Zöglings in Bezug auf das Böse, dass dieser seine Einbildungsvorstellungen für Wirklichkeit hält und erklärt. Der moralischen Strafe muss auch nicht, wie der Regierungsstrafe, ein Gebot vorausgehen, weil es sich um Vergehen handelt, die gegen das Sittengesetz verstossen, wie Un-

redlichkeit, Lüge, Betrug, Entwendung, Verleumdung, Bosheit, Feigheit bei sittlichen Aufgaben und Zwecken, Lieblosigkeit, Undankbarkeit. Das Sittengesetz muss freilich im Zögling lebendig, ja seine Gemüthslage muss in vielverzweigten sittlich-religiösen Vorstellungen fest begründet sein. Unter dieser Voraussetzung darf ihm auch, wenn Steigerung nothwendig ist, die Beschämung nicht erspart werden, wobei seine Handlungsweise seinen Vorsätzen oder Grundsätzen oder den Grundsätzen anderer Persönlichkeiten, die einen Eindruck auf ihn hervorbringen, seien es auch nur seine Mitschüler, ausdrücklich gegenübergestellt wird, und das Falsche, das vorgekommen ist, darf nicht rasch vergessen, es muss wenigstens durch flüchtige Berührung des Vorgekommenen, durch Einmischung des Richtigen in alle Gedankenverbindungen, auch in Gespräche und Unterhaltung, durch eine gelegentliche Warnung für die Zukunft so lange in der Erinnerung festgehalten werden, bis es völlig überwunden ist. Die Untersuchung schon des Thatbestandes darf nicht gewaltsam darauf berechnet sein, dass sie zu raschem Abschluss gelange. Das weckt um so leichter keckes Ableugnen oder selbstbewussten Trotz, und beides macht die Erziehung unmöglich, die nur im Einklang mit dem Zögling fortschreiten kann. Man darf nicht einmal wünschen, dass fehlerhafte Neigungen, die noch nicht umgebildet sind, sich seltener äussern möchten. Die gehemmten Kräfte würden sich dann nur verstärken, und sie würden zu wenig mit einem besseren Gedankenkreise in Berührung kommen. Eine solche Betrachtung befördert zugleich die der Zucht immer eignende Milde der Behandlung, die den bei aller Strenge waltenden Geist des Wohlwollens erkennen lässt. Sie befördert die Milde in ähnlicher Weise, wie es sonst die Erwartung thut, z. B. wenn man bei Zöglingen, die früher regellos gelebt haben, das von Zeit zu Zeit immer wieder erfolgende Hervorbrechen roher Gedankenmassen als eine natürliche Nothwendigkeit betrachtet und folglich erwartet. Im Geiste der Milde eines wohlwollenden, herzlich theilnehmenden Gemüthes muss jede Strafe der Zucht stattfinden. Aber Abbitte, die verlangt wird, ist keine zu rechtfertigende moralische Strafe, da ihr die Missbilligung der betreffenden Handlungsweise doch immer schon vorausgegangen sein muss und zweimal nicht gestraft werden darf. Der Zögling kann sich folglich die Abbitte nur freiwillig nach seiner Schätzung zur Ergänzung der Strafe auferlegen. Die moralische Strafe, die moralische Betrachtung überhaupt kann auch nicht unmittelbar auf eine Regierungsstrafe, eine Regierungsanordnung folgen.

Denn die beiden Arten von Aeusserungen der Erziehung setzen ganz verschiedene Gemüthszustände voraus, die nicht in einander übergehen, nicht unmittelbar an einander sich anschliessen können; wo man das doch zu erreichen glaubt, bleibt man in der That nur in der Sphäre der Regierung stehen.

Gibt der Zögling die Prämissen zu, woraus sich bei ihm Entschlüsse als Folgerungen ergeben sollen, ist er vielleicht sogar schon auf dem Wege, das Rechte zu suchen und festzuhalten, dann kann es wichtig für ihn werden, wenn ihm auch über die Erörterung des einzelnen Falles hinaus sein Gewissen, sein Verstand geschärft und er z. B. auf die Zukunft hingewiesen wird, wo ein Jeder die Folgen seiner Gesinnungen und Handlungen erntet, oder auf die weiteren Zusammenhänge des Bösen und Unverständigen, dann können ergreifende und erschütternde Momente von der rechten Wirkung sein, dann kann überhaupt ein paränetisches und moralisirendes Verfahren, weil es nunmehr auf dem bei ihm schon vorhandenen Willens- und Gedankenmaterial fortbaut, ebenso fruchtbar für ihn werden, wie es vorher erfolglos oder schädlich gewesen wäre; denn Aufregungen, die nicht jenes Gedanken- und Willensmaterial bei dem Zögling zur Grundlage haben, gehen rasch vorüber, ohne bleibende Spuren zurück zu lassen, oder sie führen sogar zu übereilten Entschlüssen und Vorsätzen, die den Weg zur Hölle pflastern helfen, weil sie nicht festgehalten werden. Jede Art des Moralisirens ist aber wiederum als eine eigenthümliche, auf die Bildung seines Gemüths berechnete Strafe anzusehen, die zur Ergänzung der den einzelnen Fall betreffenden, aber so leicht unzureichenden Strafe dienen soll.

Hiermit wollen wir unsere aphoristische Betrachtung über die speciellen Richtungen und Massregeln der Charakterbildung beschliessen. Eine jede dieser Richtungen und Massregeln ist schon für sich allein schwer zu verfolgen, zumal dabei die Praxis von der Theorie wenig unterstützt wird. Die Schwierigkeiten der Praxis wachsen aber, weil die verschiedensten Richtungen und Massregeln je nach den besonderen Umständen, unter denen der Charakter sich bildet, in den mannigfachsten Verflechtungen zur Anwendung kommen müssen, wovon die Reisetheorie des Jahrbuches für wissenschaftliche Pädagogik ein Beispiel liefert. Gewöhnlich umgeht man die Schwierigkeiten dadurch, dass man die Charakterbildung dem Zufall überlässt, statt dass sie ebenso sorgfältig determinirt werden sollte, wie der Unterricht. Dem Zufall ist sie schon dann überlassen, wenn sie vom Strome der Welt und den Lebensschicksalen erwartet wird.

Alphabetisches Verzeichniss der Hauptbegriffe.

(E. = Einleitung.)

H.

I.

K.

L.

M.

T.

U.

Druck von Graichen & Riehl in Leipzig.